UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Ciències de l'Educació
Any XXXV, desembre 2010, Tarragona.

Departament de Pedagogia

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Director
Dr. Gabriel Comes Nolla

Secretària
Dra. Carme Garcia Yeste

Vocals
Dr. Xavier Ferré Trill
Dr. Luís Marqués Molías
Dra. Mª del Carmen Pérez Ramírez

Consell de redacció
Sra. Cinta Cort Ardèvol
Sra. Gabriela Sánchez Rodríguez

Maquetació
Sr. Sergio Pasamontes García

Comité editorial
Dra. Carme Borbonès Brescó
Dr. Ángel-Pío González Soto
Dra. Joana Noguera Arrom
Dr. Luis F. Valero Iglesias

Consell Assessor

Dr. Vicenç Benedito Antolí
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Dr. Julio Cabero Almenara
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dra. Mª Pilar Colas Bravo
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dr. Pedro De Vicente Rodríguez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Dr. Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton Institute & Graduate School of Education
Advanced Studies in Educational Policy, Leadership & Curriculum
Arizona State University

Dr. Octavi Fullat i Genís
catedràtic emèrit de Filosofia de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Gabriel Janer Manilla
Departament deTeoria i Història de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Dr. Francisco Jiménez Martínez
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Daniel Linares Girela
Departamento de Didáctica y Expresión Corporal
Universidad de Granada

Dr. Salomó Marqués
Departament de Pedagogía
Universitat de Girona

Dr. Joaquin Pélach
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Antoni Petrus Rotger
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Miguel Angel Santos Guerra
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

Dr. Miguel Ángel Torralba
Departament de Didàctica de l'Expressió Corporal
Universitat de Barcelona

Revista UT está indexada a:
Dialnet
Latindex
DICE
CBUC

Edita
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili
Carretera de Valls, s/n · 43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77 · Fax. 977 55 80 78
UUhttp://pedagogia.fcep.urv.cat
A/e: sdpeda@urv.cat

Producció:
Bou Impressors
www.grupbou.com

Imprimeix:
ISSN 1135-1438
D.L.:T 168/2003

BY NC ND

Versió electrònica: http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/

Sumari

ARTICLES

Esencias florales de Bach y reflexión personal sobre el aprendizaje **7**
María Suz Pompa y Boris C. Rodríguez Martín

El diseño de una lección multimodal: recorridos de lectura **17**
Cleide Emília Faye Pedrosa y Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna

El Proyecto Opera-Oberta en la Educación Superior Universitaria: El Programa Pedagógico en la URV (2001-2008) **43**
Enrique Fuentes Goyanes

Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras **55**
Miguel Farías , Katica Obilinovic y Roxana Orrego

Experiencias en la blogosfera. Reflexiones en el uso del blog bitácora **75**
Susana Archondo Ormachea

RECENSIONS

Rafael Valls Montés: Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas, Universitat de València, València, 2010, 170pp. **95**
Xavier Ferré Trill i M. Isabel Miró Montoliu

Aubert, A.; Flecha, A.; Garcia, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008) Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia, pp.: 255. **99**
Noemí Martín Casabona

INVESTIGACIONS

Investigación: la Mejora de la Convivencia y el Aprendizaje en los Centros Educativos de Primaria y Secundaria con Alumnado Inmigrante **103**
Investigadora principal: Carme García Yeste

Investigació: L'atenció A L'alumnat Amb Discapacitat a la URV. Una Guia Docent **107**

Investigadors principals: Gabriel Comes Nolla i Maria Vives Garcia

Llista d'avaluadors/es dels articles durant el 2010 **111**

Normas de publicación de los artículos **112**

Normes de publicació dels articles **115**

Boletín de suscripción **118**

Butlletí d'inscripció **119**

Esencias Florales de Bach y Reflexión Personal Sobre el Aprendizaje

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2010. Pag. 7-16
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

María Suz Pompa[a]
Boris C. Rodríguez Martín[b]

Rebut: 17/11/2010 Acceptat: 01/12/2010

Resumen

Se realizó un estudio aleatorizado a doble ciego-placebo con el objetivo de valorar la efectividad de la metodología para el desarrollo de la reflexión personal en estudiantes de primer año de Psicología, así como la acción catalizadora de las esencias florales sobre la misma. La muestra estuvo conformada por 32 voluntarios, divididos en dos grupos de 16 estudiantes cada uno. Se pudo determinar que la metodología empleada resultó efectiva para el desarrollo de los indicadores del proceso de reflexión personal sobre el aprendizaje en estudiantes de psicología. La fórmula CHB-WAL-WOA demostró ser efectiva para el indicador *autovaloración de las cualidades personales sobre la actividad de aprendizaje,* e influir favorablemente en el indicador *crítica objetiva acerca del conocimiento obtenido*.

Palabras clave: Reflexión personal, esencias florales de Bach

Bach's Flower Remedies and Personal Reflection on Learning

Abstract

We conducted a randomized double blind-placebo with the aim of evaluating the efficacy of the methodology for the development of personal reflection in students of first year psychology as well as the catalytic action of flower essences on it. The sample consisted of 32 volunteers, divided into two groups of 16 students each. It was determined that the methodology was effective for the development of indicators of personal reflection on learning in psychology students. The formula CHB-WAL-WOA was effective for *self-assessment* indicator *of the personal qualities of*

[a] Universidad Cental «Marta Abreu» de Las Villas - Cuba
[b] Universidad Cental «Marta Abreu» de Las Villas – Cuba

the learning activity, and favorably affects the indicator *objective criticism on the acquired knowledge*.

Key words: Personal Reflection, Bach's Flower Remedies

Introducción

En el perfil del profesional de la Psicología, se declara como propósito principal de su labor: la promoción, el mantenimiento, la restauración y la optimización del bienestar subjetivo. Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de su inserción en programas de transformación en las diferentes dimensiones de expresión de su objeto (Individual, Grupal, Institucional y Macrosocial) y actuar como agente de cambio en las diferentes esferas de actuación profesional: Educacional y del Desarrollo, Clínica y de la Salud, Social o Laboral y de las Organizaciones. Su labor profesional como agente de cambio, también debe manifestarse en los diferentes modos de actuación, declarados como: Prevención y Promoción, Diagnóstico, Evaluación y Selección, Orientación y Asesoría, Intervención Psicológica, Investigación, Formación, Docencia y Entrenamiento. La efectividad de su actuación puede apoyarse en el desarrollo de cualidades de personalidad y mecanismos de autorregulación tales como la *reflexión personal* acerca de cómo tiene lugar la asimilación de sus conocimientos, habilidades y hábitos durante su preparación.

Se considera la reflexión personal como la forma en que la persona interpreta, a partir de su personalidad y de manera activa, determinados contenidos de su conciencia individual necesarios para la realización exitosa de la actividad, se dirige a la autoorganización del sujeto, a la comprensión de sí mismo, de su propio modo de hacer, en estrecha relación con su autovaloración como personalidad integral que realiza y desarrolla su individualidad; es un «mecanismo psicológico fundamental que garantiza el funcionamiento del pensamiento como sistema autorregulador». (Zajárova y Bostmánova, 1987, p. 159)

Tomando como base estos criterios, la autora principal de este trabajo (2008) ofrece la definición de reflexión personal del profesor sobre la dirección del proceso docente educativo: Mecanismo de autorregulación durante el cual el profesor somete la dirección del proceso docente educativo a una reflexión antes, durante y después de la misma, permitiéndole la modificación de sus contenidos psíquicos en la proposición y alcance de metas encaminadas a perfeccionar su quehacer profesional.

Partiendo de esta base (Suz, 2008) se ha estructurado toda una metodología para su desarrollo. Consideran los autores que esta metodología también puede ser utilizada para el desarrollo de la reflexión personal de los estudiantes sobre la actividad de estudio, concibiendo que la misma se manifiesta cuando los estudiantes someten a reflexión antes, durante y después, la actividad de aprendizaje, lo que permite la modificación de sus contenidos psíquicos en la proposición y alcance de metas encaminadas a perfeccionarla, y por ende del modo de enfrentarla.

En este trabajo se concibe el papel de la autorregulación de la personalidad del estudiante en la ejecución del proceso de aprendizaje, con un enfoque integrador, dado por la manifestación de todos los procesos psíquicos señalados como componentes de la reflexión personal: la toma de conciencia respaldada por los aprendizajes, que da lugar a la crítica acerca de sus conocimientos, actos y circunstancias en que desarrolla su actividad, la reelaboración de métodos procedimientos y modos de actuar, como resultado de tal toma de conciencia y de la autovaloración de sus posibilidades y limitaciones para alcanzar los objetivos propuestos para el desarrollo del proceso docente educativo.

Todo lo anteriormente expresado, posibilita argumentar el carácter personológico de la reflexión personal acerca de su aprendizaje, pues durante esta el estudiante expresa plenamente sus potencialidades, aprovechando sus recursos de forma efectiva, e implicándose emocionalmente: toma conciencia de la necesidad de analizar, atribuyendo un sentido personal, el conjunto de conocimientos, ideas, juicios, experiencias, conceptos, y criterios, que fundamentan su análisis del modo en que ha ejecutado y ejecuta el proceso de aprendizaje, su valoración de alternativas para tomar decisiones sobre cómo puede realizarlo; considerándolo importante para determinar sus metas y realizar el esfuerzo volitivo necesario para avanzar hacia su propio desarrollo.

Este proceso puede ser auxiliado por herramientas catalizadoras: las esencias florales de Edward Bach. Los resultados observados en la psicoterapia (Rodríguez y Orozco, 2005 y Rodríguez, 2009), donde han sido utilizadas como catalizadoras de las acciones terapéuticas que potencian la autoconciencia, la autorregulación, la motivación y búsqueda de sentido, etc. También se han registrado experiencias sumamente interesantes con la utilización de las esencias florales para la estimulación de los procesos cognitivos básicos en niños con retraso mental ligero (Rodríguez, 2001). Estos remedios son inocuos y, al no basar su acción en los principios activos de las plantas, sino en el probable almacenamiento en el agua de un patrón de información determinado (Rivas, 2009), se encuentran carentes de efectos secundarios y reacciones adversas, por lo que pueden ser utilizados para activar las potencialidades de los estudiantes.

Si se toma en consideración que psicoterapia es aprendizaje (Kandel, 2001), puede considerarse entonces emplear las esencias florales como catalizadoras de la reflexión personal del estudiante acerca de su aprendizaje, durante el proceso pedagógico. En criterio de los autores, entre las esencias florales propuestas por Bach hallamos tres que resultan de particular importancia para ser empleadas como catalizadoras del mecanismo de reflexión personal sobre el aprendizaje. Estas son: Wild Oat (WOA), es aplicable a las personas con metas vagas o no definidas (Rodríguez y Orozco, 2005), brinda la certeza de que el camino elegido es el correcto, o no; afianza la vocación, por lo que aporta dirección y sentido al proceso de reflexión; Walnut (WAL), favorece la adaptación al cambio que la nueva etapa trae aparejado y brinda protección contra las influencias y juicios de otras personas que interfieran con los propios, y Chestnut Bud (CHB) permite el reconocimiento de los errores, y posibilita un análisis crítico de

los mismos, sobre la base de la autovaloración, y en la valoración de alternativas para no volver a cometerlos. Está muy relacionada con la autoconciencia. (Rodríguez y Orozco, 2005)

Por todo lo anterior, constituyen objetivos de este trabajo: (1) Valorar la efectividad de la metodología para el desarrollo de la reflexión personal de los estudiantes de primer año de Psicología sobre la actividad de aprendizaje, y (2) Valorar la efectividad de la fórmula (CHB-WAL-WOA) como catalizadora de la metodología propuesta.

Método

Durante el diagnóstico realizado en las primeras semanas de incorporación de los estudiantes de primer año de Psicología del curso 2009-2010, para conocer características relacionadas con la actividad de estudio, se aplicó la técnica «¿Cómo estudias?», la cual reflejó que la mayoría de los estudiantes del año presentan dificultades en el conocimiento y utilización de métodos adecuados para estudiar, así como con la organización de este proceso, tendiendo a la reproducción memorística, sin existir una autovaloración de sus procedimientos y métodos de estudio, ni de sus características personales. Todo ello evidencia la presencia de un bajo nivel de reflexión personal de estos estudiantes en relación con la actividad de estudio.

Se realizó un estudio aleatorizado a doble ciego-placebo, para el que se seleccionó una muestra de 32 voluntarios en el grupo; que fue a su vez dividida, de forma aleatoria simple, en dos grupos de 16 sujetos: a uno se les suministró la fórmula CHB-WAL-WOA y al otro se les suministró el placebo. La duración de ambos tratamientos fue de 21 días; ingiriendo 4 gotas 4 veces al día (desayuno, almuerzo, comida, y antes de irse a dormir). Los estudiantes debían registrar cada vez que tomaban las gotas, y los efectos que les producía. Se les advierte que en caso de sufrir alguna reacción adversa, de malestar, debían dejar el tratamiento de forma inmediata (cosa que no ocurrió en ningún caso). Al mismo tiempo se aplicó la metodología con el fin de desarrollar la reflexión personal sobre la actividad de aprendizaje, a la totalidad del grupo de alumnos (54). Esta metodología consiste en una variante de la empleada para el desarrollo de la reflexión personal del profesor en cuanto a la dirección del proceso docente educativo. (Suz Pompa, 2008)

La variante aplicada consta de los pasos siguientes: (1) Diagnóstico; (2) Información sobre los indicadores a tener en cuenta para el análisis; (3) Autoevaluación de la presencia de los indicadores en las actividades docentes orientadas; (4) Control sistemático de la presencia de los resultados obtenidos en las actividades docentes ejecutadas, y (5) Control sistemático de la autoevaluación para ver la presencia de los indicadores en las actividades docentes ejecutadas. La metodología fue aplicada a la totalidad de los alumnos durante 4 semanas, teniendo en cuenta que este sería el período de 21 días correspondiente a la ingestión de la fórmula de esencias florales propuesta. Durante la primera semana se realizó una actividad docente problémica.

Al finalizar se les orienta reflejar, de modo escrito, cómo están presentes en su ejecución los indicadores que conforman el mecanismo de la reflexión personal sobre la actividad de aprendizaje. Para esto se les explica el contenido de cada uno de ellos: crítica objetiva sobre los conocimientos obtenidos (C), consiste en realizar una autovaloración acerca de si los conocimientos adquiridos son suficientes para resolver la tarea planteada; reevaluación de los propios procedimientos metodológicos empleados durante el estudio (R), consiste en realizar una autovaloración acerca de si los procedimientos empleados para adquirir los conocimientos fueron los adecuados, y suficientes o no para resolver la tarea planteada, fundamentando por qué; autovaloración de las cualidades personales y su incidencia en la obtención de los conocimientos (A), consiste en realizar una autovaloración acerca de cómo las cualidades personales contribuyeron o limitaron sus posibilidades para adquirir los conocimientos adecuados y suficientes para resolver la tarea planteada, fundamentando por qué; presencia de intenciones para la modificación de procedimientos y/o características personales para la obtención de los conocimientos (D), consiste en realizar una proyección acerca de modificaciones, ya sea en sus cualidades personales o en sus procedimientos para adquirir los conocimientos adecuados y suficientes, para resolver la tarea planteada, fundamentando por qué y, por último, ejecución reflexiva de la manifestación de sus conocimientos (E), consiste en la realización de la tarea empleando los conocimientos adecuados y suficientes para resolver la tarea planteada, basando sus respuestas en argumentos científicos, sustentados en elaboraciones personales.

Durante las semanas segunda y la tercera se continúa sistematizando el empleo y dominio de los elementos para realizar la reflexión personal sobre la actividad de aprendizaje, aplicándoseles preguntas escritas. Luego de ser ejecutadas, se les solicita un reporte oral y otro escrito acerca de cómo se manifestaron en dicha ejecución cada uno de los indicadores. En la cuarta semana tiene lugar la prueba parcial de la asignatura y se emplean los resultados de la misma, luego de conocidos por los alumnos, para que realicen la reflexión personal sobre la actividad de aprendizaje. Esta semana coincide con el término de consumo de las gotas, ya fueran a modo de fórmula, o a modo de placebo.

Para caracterizar la presencia de la reflexión personal sobre la actividad de aprendizaje, identificada como variable dependiente de esta investigación, dado su carácter subjetivo, no puede ser medida a simple vista, resultando necesaria su operacionalización, a través de determinados indicadores que posibiliten apreciar su manifestación. Para tal efecto, se consideran los criterios teóricos y metodológicos expuestos anteriormente La definición operacional de la variable dependiente se expresa a través de los indicadores anteriormente descritos evaluados de forma individual en escala ordinal como: muy bajo; medio y alto. Tras asignar aleatoriamente los sujetos a cada grupo, y antes de iniciar los tratamientos, se procedió a evaluar el estado de los distintos indicadores de la variable a considerar durante la intervención.

Las esencias para la realización del experimento fueron suministradas por Healing Herbs LTD y preparadas en la Farmacia Homeopática de la ciudad de Santa Clara en una dilución alcohólica al 10 %. El análisis de los resultados se realiza mediante el SPSS/Windows 11.0 donde, por el nivel de medición de las variables, se aplican pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney, comparaciones ínter-grupo, y Friedman, comparaciones intra-grupo.

Resultados

Comparaciones inter-grupos

Los resultados ilustran que antes de iniciar el experimento no existían diferencias significativas entre los indicadores, con la excepción de A [U (N1 = N2 = 16) = 43,5, p<.05], referida a la autovaloración de los procedimientos y características personales que inciden favorable o desfavorablemente en los resultados alcanzados en el aprendizaje. Los estudiantes que conformaron el grupo *placebo* se encontraban muy por encima de los que conformaron el grupo *fórmula* para este indicador. (Gráfico 1)

Al transcurrir la primera semana de estimulación, el resultado de mayor interés en ese momento lo constituyó el valor del indicador A [U (N1=N2=16)=88, p>.05], donde los sujetos que ingirieron la fórmula lograron emparejarse en los resultados con los que estaban tomando el placebo, lo cual habla de un efecto positivo de la fórmula en esta área, ya en el momento del diagnóstico. (Gráfico 1)

Al transcurrir 15 días, lo que más resaltó fue la ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos. El Gráfico 1 muestra indicios de avances en el grupo *placebo*. Este hecho puede ser un indicador de que las acciones pedagógicas habían comenzado a surtir efecto para ambos grupos. En el último corte evaluativo se mantuvieron ambos grupos funcionando sin diferencias significativas entre las variables estudiadas. (Gráfico 1)

Comparaciones intra-grupo

Se comienza con C, donde se observaron cambios significativos en el grupo *formula* [$\chi^2(3)=25.89$; p<.001]; mientras que en el grupo *placebo* no ocurrieron [$\chi^2(3)= 6.4$; p>.05]. El Gráfico 2 ilustra la progresión ascendente de los cambios en el grupo fórmula.

Para el caso del indicador R, los cambios fueron significativos para ambos grupos: *fórmula* [$\chi^2(3)=31.22$, p<.001] y *placebo* [$\chi^2(3)=14.21$, p<.001], atribuidos en su mayor parte a las acciones pedagógicas relacionadas con la metodología para el desarrollo de la reflexión personal. Aunque pudo también apreciarse la progresión del grupo fórmula (Gráfico 2).

Los resultados del indicador A no hicieron más que confirmar la efectividad de la fórmula [χ^2 (3) = 21.68, p <.001], sobre el placebo [χ^2 (3) = 5.382, p>.1], en la activación de una adecuada autovaloración de las cualidades personales (Gráfico 2).

El indicador D mostró avances muy parejos en ambos grupos: fórmula [$\chi^2(3)=14.88$, p<0,005] y placebo [$\chi^2(3)= 17.11$, p<.005]. Aunque en el grupo *placebo* estos fueron más estables (Gráfico 2). Similares resultados se observan para el indicador E: placebo [$\chi^2(3)=18.77$, p<.001] y fórmula [$\chi^2(3)=22,81$, p<.001].

Discusión

Los resultados obtenidos tanto en las comparaciones ínter como intra-grupo, permiten avalar la efectividad de fórmula CHB-WAL-WOA en la estimulación del indicador *autovaloración de las cualidades personales sobre la actividad de aprendizaje* (A), el cual se considera esencial en el mecanismo de reflexión personal.

Tomando en consideración los resultados de las comparaciones intra-grupo, puede afirmarse que la fórmula demostró influir favorablemente en el indicador crítica objetiva acerca del conocimiento obtenido (C), pues dicho grupo mostró cambios significativos en los tres momentos analizados, no ocurriendo así con los que ingirieron el placebo.

En los restantes indicadores, es la metodología empleada la que produce las variaciones positivas. La metodología empleada resulta válida para desarrollar la reflexión personal sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Abranches, S. P. (2006). *A reflexividade como elemento da prática docente: algums limites para sua efetivação o caso da informática na educação*, extraído el 9/5/2005 desde: http://www.educaçãoonline.pro.bra_reflexividade_como_elemento.asp

Alarcão, I (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de profesores, *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.

Allport, G. W (1965). *La personalidad su configuración y desarrollo*, Ciudad de La Habana: Edición Revolucionaria.

Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1996). *Metodología de la Enseñanza y el Aprendizaje*, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Bach, E. (1994). *Obras Completas*, Ibis, Barcelona.

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación.* Madrid: Alianza.

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação Psicología da Educação.* Artes Médicas. Porto Alegre Sul.

_____. (1995). *Pensamiento, análisis y autorreg ulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Hernández, R.; Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (cuarta edición), México DF:.Mc Graw-Hill Interamericana.

Kandel, E.; Schwartz, J. y Jessell, T. (2001). *Principios de Neurociencia*, Barcelona: Mc Graw-Hill.

Martínez, R. (2001). *Modelo de desarrollo de la creatividad pedagógica centrado en la reflexión personal*. Santa Clara. ISP «Félix Varela» (Tesis Doctoral)

Rivas, S. (2009). Mecanismos de acción de las esencias florales: una aproximación. En *GC-Bach*, *Cuadernos de Investigación I*. (pp. 101-119). Santa Clara: Feijóo.

Rodríguez, B. (2001). *Terapia floral y estimulación psicosensorial en el niño con deficiencia psíquica*. Barcelona: Índigo.

_____. (2009). *El sistema diagnóstico-terapéutico de Edward Bach: apuntes para una sistematización necesaria*. Hereford: Twelve Healers Trust.

Rodríguez, B. y Orozco, R. (2005). *Inteligencia emocional y flores de Bach: tipos de personalidad en psicología contemporánea*. Barcelona: Índigo.

Semiónov, I. (1983). Enfoque sistemático en el estudio de la organización del pensamiento productivo, en *La investigación de los problemas de la Psicología de la actividad creativa*. Moscú: Nauta.

Suz, M. (2008). Metodología para el desarrollo de la reflexión personal del profesor en la dirección del proceso docente educativo. Santa Clara: UCLV- ISP «Félix Varela» (Tesis Doctoral)

Tablas y Gráficos

Gráfico 1. Comparaciones inter-grupos en los distintos momentos evaluativos

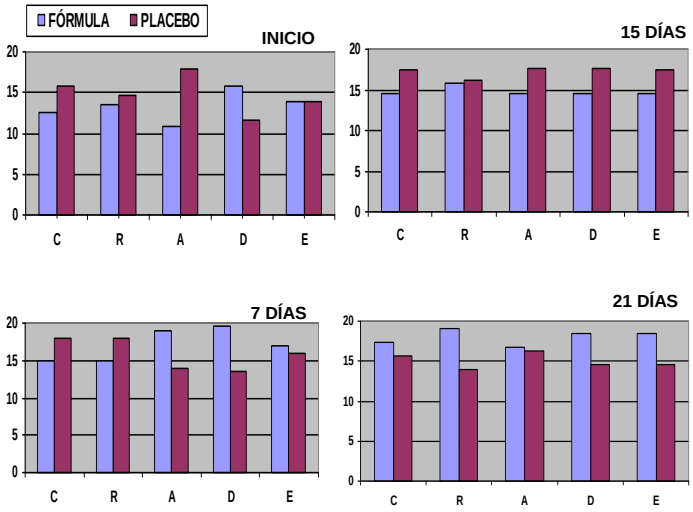
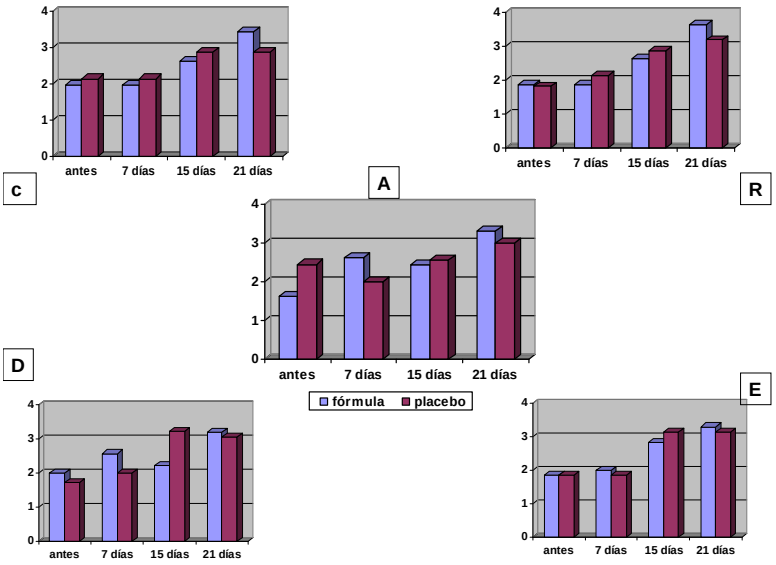


Gráfico 2. Comparaciones intra-grupos en los distintos cortes evaluativos



Sobre los autores

María Suz Pompa. Licenciada en Psicología, Master en Psicopedagogía y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Es profesora de la Disciplina de Psicología Educativa de la Faculta de Psicología de la Universidad Central de Las Villas. Su labor como investigadora se ha desarrollado en el área de la Reflexión Personal, tanto de docentes como estudiantes ante el proceso de aprendizaje. Tema que le ha valido premios y reconocimientos, entre los cuales destaca el Premio de la Academia de Ciencias de Cuba. E-mail: suspompa@uclv.edu.cu

Boris C. Rodríguez Martín. Licenciado en Psicología y Master en Psicología Médica. Es profesor de la Disciplina de Psicología General de la Faculta de Psicología de la Universidad Central de Las Villas. Su labor como investigador se ha concentrado en la evaluación de la efectividad de las esencias florales de Bach. Es autor de diversos libros de texto sobre el tema: *Esencias florales y estimulación psicosensorial en el niño con deficiencia psíquica* (2001); *Inteligencia Emocional y Flores de Bach* (2005) y *El Sistema Diagnóstico-Terapéutico de Edward Bach* (2009). Actualmente es el profesor principal del Diplomado en Sistema Diagnóstico Terapéutico de Edward Bach y coordinador del Grupo Científico GC-Bach.

El Diseño de una Lección Multimodal: Recorridos de Lectura

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2010. Pag. 17-41
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Cleide Emília Faye Pedrosa[a]
Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna[b]

Rebut: 19/11/2010 Acceptat: 01/12/2010

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre recorridos de lectura observados en alumnos de un curso de Lingüística en la modalidad a distancia. Su propósito es colocar en discusión la importancia de una "alfabetización multimodal" en las escuelas, considerando que lo verbal y lo no verbal tienen modos distintos de significar, aunque puedan ser complementarios. Para recoger lo que dicen los alumnos sobre sus modos de leer, se aplicó una consulta en forma de cuestionario, destinada a registrar decisiones que los alumnos toman en la situación de estudio de material que combina multimodalidades. Nuestro presupuesto de investigación considera que conocer rasgos de esos recorridos puede auxiliar a elaborar materiales más adecuados, así como preparar tutores preocupados con las necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: Lectura; Alfabetización multimodal; Curso en la modalidad a distancia.

Abstract

This article presents a study about routes of reading observed in students of a course of Linguistic in the distance modality. Its intention is to bring to discussion the importance of a "multimodal literacy" at schools, taking into account that the verbal and the nonverbal have different roles, although they can be complementary, to mean. In order to gather what the students say on their ways of reading, a consultation using a questionnaire/form was applied, in order to register decisions that students take in the situation of use of self-study material that combines multimodalities. Our assumption of investigation considers that to know

[a] Universidade Federal do Rio Grande do Norte y Universidade Federal de Sergipe - Brasil
[b] Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil

characteristics of these routes can help to elaborate more suitable material, as well as to prepare tutors worried with the needs of the students.

Keywords: Reading; Multimodal literacy; Course in the Distance modality.

1. Introducción

Aunque la sociedad moderna enfrenta el reto de los múltiples lenguajes, que resulta del contacto con textos que explotan distintas semiosis, la enseñanza de lengua, de modo general, todavía se centra en la lectura de textos monomodales o que son tratados como si lo fueran. Ese modo de enfocar el texto intenta evitar un enfrentamiento inevitable: la realidad social nos ofrece una multiplicidad de géneros discursivos que se componen de lenguajes distintos, entre ellos: el visual, el auditivo y el gestual. No reconocer eso es alejarse de la misma realidad. Para encarar ese tema, hace falta tratar sobre la necesidad de una alfabetización multimodal, que proporcione el desarrollo de nuevas posibilidades de lecturas audiovisuales y digitales. Enseñanza, textos y lectores necesitan establecer nuevos encuentros, nuevos recorridos de lecturas.

Este artículo, integrándose a ese movimiento de búsqueda de nuevos encuentros de lecturas y de los sentidos que aporta la multimodalidad de un texto, tiene como objetivo, a partir del estudio de textos multimodales en situación de enseñanza de Lingüística en la modalidad EAD para curso de Letras, identificar posibilidades de recorridos de lectura con la finalidad de observar la pertinencia y la adecuación entre elementos verbales y no verbales en la organización de la unidad en estudio.

Ya que la multimodalidad conlleva cambios en la práctica de producción de textos, y por lo tanto en su lectura, en la medida en que varias semiosis entran en su constitución, creemos que un estudio sobre las relaciones de aproximación entre imagen y palabra nos obliga a encontrar caminos para la necesaria "alfabetización multimodal" en el espacio pedagógico. Enfocar textos como producciones multimodales exige que se consideren para su comprensión, además de los rasgos de género de discurso, aspectos semióticos significativos, tales como: tipografía, colores, disposición de cajas, dibujos, ilustraciones, sonido.

Se analizó el material, objeto de este estudio, a partir de los rasgos que encaminan recorridos distintos de lectura, teniendo en cuenta que el lector-estudiante de la co-enunciación resultante de esa multimodalidad puede elegir un diseño particular para la lección, una vez que no está obligado a consultar módulos de informaciones u otros apoyos. Lo que dicen los estudiantes sobre su recorrido se recogió en forma de respuestas a una consulta.

Para el desarrollo de nuestro estudio, nos basamos, principalmente, en: Kipnis (2009); Litto (2009); Campos (2007); Lobo (2000); Pretti (2000) y Portales del Ministerio de Educación y Cultura, y de la EAD, para los contenidos legales y orientaciones para EAD; Fernandez (2009); Santaella (2008); Maingueneau (2005);

Mozdzenski (2006); Kress & van Leeuwen (2006) para discutir concepción de texto multimodal y diseño de lección para EAD; Pedrosa (2007, 2008) y Pedrosa & Sant'Anna (2007); Preti (2000) para ejemplificar y analizar el material de la lección para EAD en la asignatura de Lingüística.

2. Contextualización de la educación a distancia

Ingresar en la era de la información y del conocimiento viene provocando nuevos cambios en la sociedad y en la escuela (Vallin, 2003). Las "universidades del futuro deberán estar preparadas para nuevos modos de organización institucional"[1], resalta Kipnis (2009, p. 213), con la posibilidad de funcionamiento siete días por semana y 24 horas por día, lo que obliga a que se organicen "programas académicos y cursos que efectivamente atiendan a la demanda y no solo tengan como origen ideas de académicos y sus necesidades" (ibidem). "

Se percibe, de ese modo, que la educación a distancia "pasó a ocupar una posición instrumental estratégica para satisfacer las amplias y diversificadas necesidades de calificación de las personas adultas" (Preti, 2000, p. 27). Ese contexto histórico y socioeconómico es el que se vuelve responsable del proceso de derrumbe de resistencias y prejuicios respecto a la modalidad de Educación a Distancia (EAD), pues, al parecer, la coyuntura económica y política, en la llamada postmodernidad, ha encontrado una alternativa económicamente viable para los sistemas educacionales tradicionales. Ese modelo surge en Europa, a seguir en Canadá, a continuación en Estados Unidos de América y Australia, expandiendo a lo largo del mundo los sistemas de educación superior a distancia.

Si observamos la historia de las instituciones que se involucraron con la EAD desde muy temprano, se percibe que en el siglo XIX la Universidad de Londres inicia su oferta de estudios no presenciales en 1858 (Kipnis, 2009, p 210). España pasa a ofrecer la modalidad de enseñanza a partir de la década de 1970, con la creación de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), hoy consolidada, y exporta "su modelo para países de América Latina y se vuelve líder de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia" (Aiesad) (ibidem). Entre las más conocidas está la *Open University*, de Inglaterra. La idea de una 'universidad sin cables' fue propuesta por J.C. Storbat, en 1926, época en que trabajaba en la BBC. Con sede en Milton Keynes, la *OU* inició sus actividades en 1970. En 1990, se dio su internacionalización con la Open *University Worldwide* (Pretti, 2000).

La Universidad Nacional de Educación a Distancia/Uned atiende a más de 200.000 estudiantes (http://www.scribd.com/doc/45492853/memoriaRS-UNED-2010), el Centre National d`Enseignement à Distance (CNED), en Francia, a casi 240.000 estudiantes (http://www.cned.fr/le-cned/institution/chiffres-cned.aspx), y la Open University, a más de 250.000 estudiantes (http://www8.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/facts-and-figures)[2]. Esos números revelan la fuerza y la expansión que la EAD obtuvo a lo largo de los últimos 40 años. Y es a partir de esos primeros

impulsos que se establecen redes de EAD en todos los continentes, apoyadas y mantenidas tanto por gobiernos como por organismos internacionales, como UNESCO, OEA, Consejo de Europa, Parlamento Europeo, etc.

Es en ese contexto de expansión que se establece la EAD para formación universitaria en Brasil. La construcción de una nación inclusiva y democrática se conecta necesariamente a la producción de conocimiento y a la facilitación del acceso de sus resultados a la población. Brasil, todavía, mantiene un déficit importante en esa distribución, en particular respecto a las clases menos favorecidas socialmente, cuando se trata de ofrecer educación. Para Mota (2009), en un contexto como ese, la EAD se presenta como alternativa viable porque puede auxiliar a superar la deficiencia nacional en oferta de formación. Además, a pesar de todo el aparente desarrollo humano logrado en el siglo XX, se considera que más del 30% de la población de Brasil es analfabeta funcional. (Vallin, 2003, p. 112). Como estrategia de expansión de las posibilidades de acceso a educación, se espera que la EAD integre las medidas para solucionar ese problema nacional, manteniendo el intento de "profundizar el compromiso del proyecto pedagógico con el proyecto histórico y cultural de la sociedad brasileña". (Lobo, 2000, p. 11).

Aunque Brasil haya sido el último país con población superior a cien millones a establecer una universidad abierta (Litto, 2009: p. 20), el Ministério de Educação e Cultura (MEC) crea la *Secretaria de Educação a Distância* y, a partir de ese momento, se establecen las bases para EAD en Brasil con fundamento en la Ley de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996 reglamentada por el decreto nº 5.622 (Campos et al, 2007, y Kipnis, 2009). El 11 de enero de 2007, el MEC publica la Portaría Normativa nº 2, que dispone sobre los procedimientos de reglamentación y evaluación de la educación superior para la EAD.

Según el censo de educación superior (año base 2006), la oferta de cursos superiores en la modalidad a distancia creció sorprendentemente entre 2003 y 2006. El índice fue de 571%, eso indica numéricamente un salto de 52 a 349 cursos. El porcentaje de alumnos, que era en 2005 de 2,6%, pasó a ser de 4,4% en 2006. Lo que representa "un crecimiento del peso relativo de EAD en la educación superior de 69,2%: pasó de 49 mil estudiantes, en 2003, a 207 mil, en 2006, aumento correspondiente a 315%. En un período de solo cuatro años". (Kipnis, 2009, p 210). Con base en datos fornecidos por Mota (2009), en 2007, la Universidad Abierta de Brasil (UAB) ofreció formación superior por medio de 49 instituciones públicas de enseñanza superior y 289 centros municipales, "permitiendo expansión, ampliación, democratización e interiorización de enseñanza pública, gratuita y de calidad en nuestro país" (p. 210). Datos más recientes, de la *Associação Brasileira de Educação a Distância* (ABED, 2010), indican números sorprendentes para esa modalidad de enseñanza en Brasil: hay cerca de 700.000 estudiantes y 376 instituciones comprometidas con EAD (141 públicas y 235 privadas), que ofrecen cerca de 1.752 cursos.

3. El texto multimodal y la producción de material impreso para EAD

A diferencia del texto monomodal, se sabe que el texto multimodal se caracteriza por romper con el flujo continuo lineal. George Landaw (apud Santaella, 2008, p. 53) describe las principales características de la no-linealidad del hipertexto que se aplican fácilmente al texto multimodal impreso; son ellas: topología; multilinealidad; reticularidad y manipulación. De modo resumido: topología es la manutención del todo, independiente de las acciones que venga a sufrir el sistema - si no se accede un contenido, eso no altera la comprensión del todo al término de la lectura. Los módulos no presentan secuencias fijas, la multilinealidad, la navegación del hipertexto presenta varias opciones al usuario. La reticularidad significa que no existe inicio, medio ni fin. La manipulación se refiere a que el usuario puede manipular el suporte o el orden de los links.

La práctica pedagógica no venía valorando esos aspectos del texto multimodal, y eso se puede tratar como grave puesto que, de acuerdo con Maingueneau (2005), el universo discursivo no debe limitarse solamente a signos lingüísticos, es necesario que nos familiaricemos con soportes y materiales intersemióticos. Mozdzenski (2004) afirma que siempre se trataron los modos comunicacionales de representación de textos verbales y no-verbales (imágenes, sonidos, gestos, etc) "de modo aislado e independiente" [del conjunto]. Sin embargo, esas fronteras se están volviendo cada vez más imperceptibles, pues ilustraciones, fotos y otros elementos, incorporados "a recursos de composición e impresión (...), se vienen integrando sistemáticamente a los géneros textuales escritos. Con eso, se pasa a percibir los textos como *constructos multimodales*, de los cuales la escritura es tan solo uno de los modelos de representación de los mensajes" (Mozdzenski, 2004, p. 92, grifo del autor).

Por lo tanto, es función de los estudios que se dedican a la preparación de materiales para EAD volver al tema de la multimodalidad para adecuar mejor los materiales y reconsiderar cuestiones teóricas ya presentadas, tal como la de la noción de multimodalidad, inserida en el área de la semiótica social por Kress y van Leeuwen (2006, p.6). Para nosotros, la comprensión de que la lengua se organiza 'en' y organiza un contexto sociocultural atribuye a la cultura la idea de que es resultado y a la vez proceso de construcción social, del cual la lengua es parte inherente. Así, la multimodalidad se comprende como fenómeno que para ser analizada necesita partir del contexto – vehículo, soporte, espacio de circulación, pares de la interacción, espacio/tiempo de producción. Además, según los autores, no da igual expresar sentidos por medio de lo verbal o de lo visual. Estar alfabetizado en la modalidad verbal no garantiza la comprensión de la no-verbal: hace falta, desde el punto de vista de la formación escolar, enseñar una "gramática de lo visual".

De ese modo, con el objetivo de estudiar la modalidad visual, los autores elaboraron *Reading Images. The grammar of visual design* (aquí tratada como *gramática de lo visual*), donde exponen sus parámetros para observar elementos que componen las imágenes. Uno de los criterios básicos para sus estudios es tratar la imagen no más

como 'figura' o 'ilustración', sino como 'sintagma visual', haciendo una aproximación al estudio del lenguaje escrito. Tal como en la modalidad verbal, la modalidad visual estructura los sentidos por medio de una "sintaxis imagética", que se caracteriza por la existencia de una gramática visual – amplia lo suficiente para aplicarse tanto "a un lienzo como a un layout de revista, o al dibujo de tiras, o a la organización de diagramas científicos"(p.3). Esa característica nos lleva, necesariamente, a reflexionar que todas las discusiones sobre leer lo verbal también se van a aplicar a las situaciones que incorporan el estudio de imágenes: el lenguaje visual no es transparente ni universalmente comprensible, es una construcción cultural. Según los autores (p.5), hay un control del lenguaje visual y sus símbolos por parte de los grandes poderes de los media a lo largo del mundo, proponiendo normalizar la influencia de la comunicación visual. Tal constatación requiere de la formación escolar mayores cuidados con el trato de la imagen, "porque analizar comunicación visual es o debería ser una parte importante de la formación crítica" (p.14).

3.1 Lenguajes y multimodalidades en textos impresos

A pesar del avance tecnológico vivido mundialmente y de toda su influencia en la EAD, el uso de material impreso es aún significativo en la mayoría de los programas de esa modalidad.

Como forma de intentar sobrepasar ese momento de dificultad en la incorporación de lo visual en EAD, asumimos, en este trabajo, la propuesta de Fernandez (2009) que comprende el material didáctico impreso como: aquel que "(1) utiliza el papel como soporte de comunicación, (2) se desarrolla con la finalidad específica de aplicarse en situaciones de aprendizaje, y (3) asume una configuración que se adecua a la concepción pedagógica que le dio origen" (Fernandez, 2009, p.395).

Según ese autor, el material impreso puede estructurarse de forma diversificada, así como se puede vehicular por medios variados. Su distribución puede ser física (en papel), o electrónica (en ordenador); sus formas de organizarse incluyen: *Manual* - el material dirigido tanto al educador como al estudiante que presenta y explica lo que se va a estudiar; *Libro–texto* - presenta el contenido a estudiar en determinada secuencia y se usa como referencia teórica para la realización de actividades de un curso; *Guía de estudio* - recurso suplementario de orientación sobre cómo participar en un curso en EAD; *Texto autoinstructivo* - incluye, por ejemplo, objetivos, descripción de evaluaciones, indicación de lecturas relacionadas, criterios de evaluación; *Publicación técnica* - se compone de informaciones teóricas y de carácter científico sobre el asunto tratado, funciona como referencia para el área de estudio (Fernandez, 2009, p.396).

En el programa de EAD del cual participamos el *libro-texto* es el principal material utilizado, y será ese el objeto de estudio sobre el cual vamos a tratar en los análisis presentados en este estudio.

3.2 El diseño de la lección de lingüística

El material de las lecciones de Lingüística está compuesto por textos multimodales organizados a partir de varias semiosis (verbal impreso e imágenes), cuya interrelación aporta diferentes significaciones que se integran en la construcción del sentido textual. Tal como comprueba Braga (2004, p. 149), "los diferentes tipos de significado vehiculados por cada modalidad individual se integran y se complementan de forma a auxiliar la interpretación general o la de segmentos particulares del texto". Es posible realizar diferentes articulaciones entre las posibilidades de sentido vehiculados por cada una de las modalidades. Esas diferentes articulaciones "no se pueden controlar y prever totalmente, lo que explica la multiplicidad de lecturas posibles para los textos multimodales". Lo que no quiere decir que a los textos exclusivamente verbales les correspondería un conjunto uniforme y previsible de sentidos, al contrario; lo que ocurre en el texto multimodal, según nuestro parecer, es que se agrava el grado de inestabilidad de sentidos, puesto que es necesario articular niveles distintos de posibilidades de comprensión de sentidos para determinado contexto. Si, de un lado, articular lenguajes aumenta la capacidad lectora del estudiante, por otro, impone retos cada vez más grandes al profesor en la situación de formación.

Teniendo en cuenta que el camino es difícil y requiere cuidados, pasamos a una breve presentación de recortes de una lección de Lingüística para el Curso de Letras de la Universidade Aberta do Brasil (UAB)[3], utilizados por los alumnos que contestaron la consulta.

La primera página de los volúmenes 1 y 2 del libro de Lingüística (Pedrosa, 2007, 2008) [4], se organiza según un patrón: título de la lección, meta, objetivos y prerrequisitos, que corresponden a los asuntos necesarios para acompañar el contenido de la lección en pauta. A continuación, demostramos la organización de ese patrón, trayendo ejemplos de ambos libros.

TEORIA DA COMUNICAÇÃO E LINGÜÍSTICA

11 aula

META
Apresentar a teoria da comunicação e sua relação com a ciência lingüística.

OBJETIVOS
Ao final da aula, você deverá:
Diferenciar os tipos de comunicação;
exemplificar mensagens que usem signos verbais e não-verbais;
distinguir mensagem fria e quente;
elaborar mensagem com código aberto e fechado;
reconhecer elementos do referente situacional e textual;
identificar situações em que ocorreram ruídos na comunicação;
exemplificar como ocorre exposição à face dos interlocutores.

PRÉ-REQUISITOS
Definição de língua e linguagem.
Conhecimento do signo lingüístico para Saussure e Bakhtin.
Concepção de interação verbal para Bakhtin.

(Fonte: http://www.walpp.com.br).

Ilustración 1: primera página (p. 07)[c]

Tras esa página de apertura, se presenta un texto central que trata de lo referenciado en el título de la lección. Ese texto central puede presentar una introducción del mismo contenido o una introducción con temas transversales motivadores (imágenes, letras de canciones, pequeños textos, indicación de sitios, entre otros). Leer ese texto central es el momento que ofrece mayor número de posibilidades de recorridos de lectura. Eso se debe a que, según el tema, se sugieren varios textos complementarios o se presentan cajas con el propósito de complementar el asunto, desarrollar una entrada, añadir informaciones, entre otras posibilidades. Las ilustraciones 2 y 3 demuestran formas de incluir esa complementariedad.

[c] Por limitación de espacio, no traducimos lo que está en las páginas reproducidas del material. Sin embargo, lo fundamental para la discusión está incluido en español en el cuerpo del artículo.

A situação de comunicação se define pelos participantes (locutor e interlocutor), pelas dimensões de tempo e espaço do enunciado, isto é, o contexto situacional. Podemos identificar as relações temporais entre o momento da enunciação e o momento do enunciado e a relação espacial entre o sujeito e o objeto do enunciado, presentes ou ausentes, próximos ou distantes.

Comunicar vem do latim *communicare* que significar tornar comum as idéias , os pensamentos a uma outra pessoa.

Ilustración 2: Caja con entrada (p. 08)

Você lembra do tempo da palmatória na escola? Isto foi do seu tempo, do da sua mãe ou da sua avó? Leia a informação abaixo:
Em Roma, no ensino gramatical, muito tempo era gasto na memorização de regras e exemplos de sua aplicação. Os alunos menos capazes apanhavam com vara até conseguirem memorizar as regras. Em meados do século IV, este tipo de educação havia se tornado a condição imprescindível para uma carreira compensadora na burocracia imperial.

Ilustración 3: Caja con curiosidad, tema transversal (p. 49)

Respecto a las ilustraciones 4 y 5, se puede verificar que se complementa el texto central de modo que el lector reciba signos verbales e imagéticos sobre el tema en estudio.

(Fonte: http://www.gravateiros.com.br).

Sociolinguística Interacional. Nele "a comunicação humana é vista como canalizada e restringida por um sistema muito complexo de sinais verbais e não-verbais" (Pedrosa, 2002, p. 37). Isto significa que a comunicação humana exige certa sincronia e que se deve considerar não só as palavras mas também a interpretação dos movimentos gestuais e faciais, pois no ato de falar, os olhos, o rosto, os membros emitem sinais que transmitem informações e intencionalidades. Esses sinais e movimentos são adquiridos através da interação e são específicos à cultura da sociedade em que os falantes estão inseridos.

Ilustración 4: relación entre verbal e imagético (p. 20)

Ilustración 5: mapa con distribución de lenguas románicas (p. 55)[5]

Una vez hecho el recorrido que el texto principal más los materiales suplementarios proporcionan, llega el momento de otras prácticas sobre lo estudiado, con las actividades de repaso de contenido, que también pueden estar disponibles a lo largo de la lectura del texto base. Hay, aún, actividades evaluativas que corresponden a 20% de la evaluación total, disponibles en la plataforma *moodle*. Las ilustraciones de 6 a 8 dan una breve demostración de posibilidades de esa evaluación.

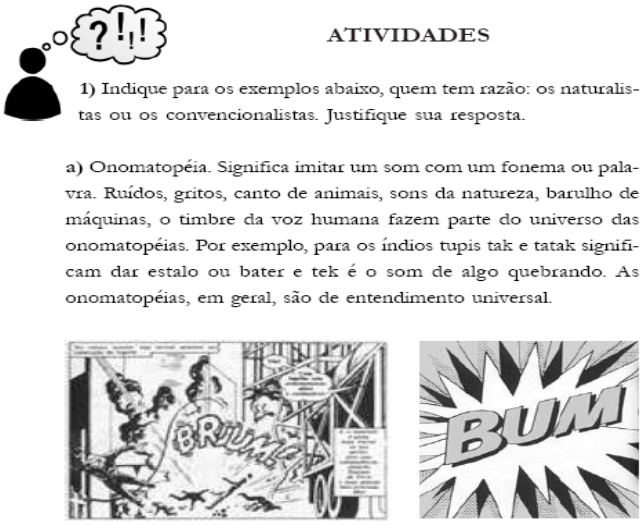


Ilustración 6: actividades presentadas a lo largo del desarrollo del tema (p. 34)

3 Aborde a tríplice visão que Saussure tinha de língua:

a) Língua como acervo lingüístico.

b) Língua como instituição social.

c) Língua como realidade sistemática e funcional.

Ilustración 7: actividad presentada al final del desarrollo del tema (Pedrosa, 2007, p. 80)

Tarefa 2 - lições 5, 6, 7

(....)

2 – Identifique se os estudos exemplificados abaixo são sincrônicos ou diacrônicos**.** Explique utilizando expressões do próprio texto. Os resumos foram retirados do congresso CNFL a ser realizado de 25 – 29 /08/2008 http://www.filologia.org.br/xiicnlf/

B - ANÁLISE DE GAFES – de *Renata da Silva De Barcellos* osbarcellos@ig.com.br

Este minicurso pretende, através do estudo de exemplos de gafe, examinar, no âmbito da interação desenvolvida entre os participantes de uma situação comunicativa, como este fenômeno surge e quais são os seus desdobramentos. Para tal, serão selecionados alguns exemplos sob quatro aspectos: causa, efeito, tratamento e relação com outros fenômenos discursivos.

C - A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL – de *Marina Coelho Moreira Cezar* marinacezar@terra.com.br

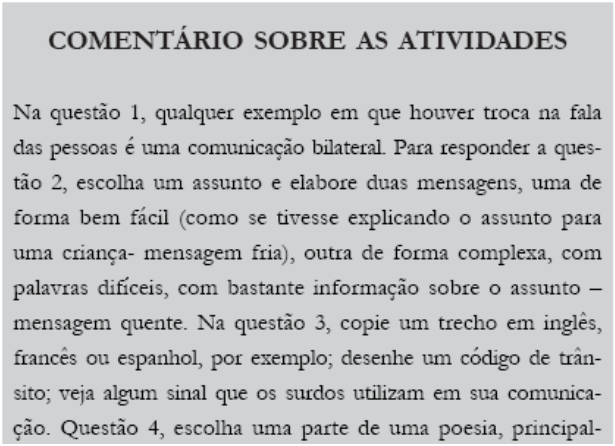
Este trabalho se propõe a fazer uma abordagem crítica sobre a história da língua portuguesa no Brasil, já que, para que se tenha uma melhor compreensão da situação atual do ensino de Língua Portuguesa e se redimensionem os seus problemas, é necessário que se lance um olhar sobre o passado, sobre as condições históricas, sociais, culturais e econômicas do Brasil, desde o século XVI até o momento presente.

Ilustración 8: actividad evaluativa disponible en la plataforma moodle (http://www.cesad.ufs.br/eadufs/mod/assignment/view.php?id=1255)

Uno de los problemas más polémicos en la elaboración de lecciones en EAD se refiere a que se espera que se ofrezcan comentarios sobre las actividades, o sea, que se presenten respuestas de las actividades o una guía a los estudiantes para que

lleguen a esas respuestas – con lo que, como elaboradoras de material, no estamos de acuerdo.

La ilustración 9 da un ejemplo de comentarios elaborados para el material.

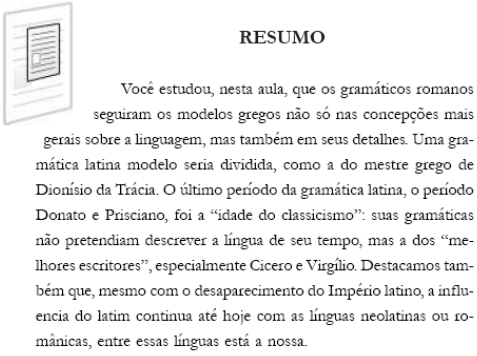


COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Na questão 1, qualquer exemplo em que houver troca na fala das pessoas é uma comunicação bilateral. Para responder a questão 2, escolha um assunto e elabore duas mensagens, uma de forma bem fácil (como se tivesse explicando o assunto para uma criança- mensagem fria), outra de forma complexa, com palavras difíceis, com bastante informação sobre o assunto – mensagem quente. Na questão 3, copie um trecho em inglês, francês ou espanhol, por exemplo; desenhe um código de trânsito; veja algum sinal que os surdos utilizam em sua comunicação. Questão 4, escolha uma parte de uma poesia, principal-

Ilustración 9: comentario sobre actividades (p. 27)

La parte final de una lección está compuesta por: resumen, autoevaluación (opcional y sustituible por indicaciones de 'próxima clase') y referencias. Eso se puede constatar en lo reproducido en las ilustraciones 10 a 12.



RESUMO

Você estudou, nesta aula, que os gramáticos romanos seguiram os modelos gregos não só nas concepções mais gerais sobre a linguagem, mas também em seus detalhes. Uma gramática latina modelo seria dividida, como a do mestre grego de Dionísio da Trácia. O último período da gramática latina, o período Donato e Prisciano, foi a "idade do classicismo": suas gramáticas não pretendiam descrever a língua de seu tempo, mas a dos "melhores escritores", especialmente Cicero e Virgílio. Destacamos também que, mesmo com o desaparecimento do Império latino, a influencia do latim continua até hoje com as línguas neolatinas ou românicas, entre essas línguas está a nossa.

Ilustración 10: resumen de la lección (p. 57)

AUTO – AVALIAÇÃO

Que tal o primeiro contato com a disciplina?

Os exercícios foram difíceis?

Qual foi seu grau de dificuldade?

Você conseguiu responder sozinho?

Ilustración 11: autoevaluación (Pedrosa, 2007, p. 18)

PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, veremos sobre os estudos lingüísticos ocorridos na Idade média e no Renascimento. Até lá.

Ilustración 12: presentación del tema de la próxima clase (p. 61)

En este tópico, se intentó caracterizar el diseño general de lecciones del material impreso para EAD utilizado en nuestro programa. Se puede observar que la idea fundamental es que la lección funcione como "recorte del campo de saber elegido", algunas veces ampliado, recurriéndose a otros textos e imágenes. El papel esperado para ese material didáctico impreso es que le ofrezca al alumno espacio para reflexionar y construir significados; para lograrlo se exigió nivel elevado de actividades y se ofrecieron lecturas significativas para el contexto.

4. La experiencia de la asignatura

Antes de presentar la consulta, sus objetivos y el análisis de las respuestas de los alumnos sobre posibles recorridos utilizados más usualmente, hace falta explicar las condiciones de trabajo en las que ocurrieron las clases de EAD y el uso del material a lo largo del año 2008.

Partimos del libro-texto de EAD para clases de Lingüística (Pedrosa, 2007, 2008), de nuestra experiencia como coordinadoras de la asignatura y de estudio realizado anteriormente sobre el tema (Pedrosa; Sant'Anna, 2007). Además, ya que este estudio comprende el lenguaje como proceso social, se obliga a incluir las posibilidades efectivas de los lectores en situación de aprendizaje, esto es, su confrontación con el contexto socioeconómico. Eso porque, hay relatos de falta de condiciones técnicas, para referirnos a lo básico, no solo por parte de los alumnos, sino también de los tutores (presenciales y virtuales) y de los mismos gestores de la EAD en Sergipe. Algunos centros empezaron sus actividades sin ordenadores, lo que extendió la asignatura de cuatro meses a un año.

La programación inicial de la asignatura incluía 20 lecciones, divididas en dos libros. Sin embargo, los gestores acabaron por publicar solo 14 lecciones, lo que provocó un desequilibrio en la distribución de los contenidos pensados para 20 lecciones; eso ocasionó que algunos no fuesen contemplados en la asignatura. Otro hecho que complicó el resultado de los alumnos es que no hubo tiempo para publicar en papel el segundo libro (desafío inherente a programas pioneros); pero se lo incluyó, sin las necesarias revisiones técnica y gramatical, en la plataforma *moodle*, para que no hubiera discontinuidad en las actividades.

Presentado el contexto de la experiencia inicial de implementación del programa, pasamos a ocuparnos de la consulta elaborada para alumnos y tutores - a estos les solicitamos que relataran su experiencia en EAD, así como su observación sobre los modos de reaccionar de los alumnos respecto al conjunto del proceso (anexo 1).

No haremos análisis cuantitativos porque no es nuestro objetivo. Las respuestas a las consultas, las tratamos de modo cualitativo.

5. Recorridos de lectura en contexto de educación a distancia

Para la elaboración de la consulta, partimos de la comprensión, ya expuesta en este artículo, de que un texto multimodal presenta un significativo potencial diferenciado de lecturas. Según los recorridos de lecturas, se significa de modo distinto su conjunto de recursos – sean cuales sean los elementos que le dan forma. Braga (2004, p.148) destaca que "las representaciones verbales y visuales coevolucionaron histórica y culturalmente, se complementaron y se coordinaron". A la vez, ese autor afirma que cada forma semiótica es particular, ya que cada una tiene su conjunto de normas interpretativas y posibilidades de significado, aunque algunos modos de explicar el sentido se puedan aplicar a ambas.

Así, asumimos que el texto es una unidad de sentidos construidos, primeramente, por el productor del material y a continuación por el lector, porque le cabe la segunda atribución de sentido, mediante la actividad de interpretación relacionada a su repertorio de experiencia en lectura (Braga, 2004) y los recorridos elegidos para tal lectura. El texto es por naturaleza espacio de interlocución, de encuentros, de producción de caminos, así, es espacio abierto a resignificaciones.

5. 1 Relatos de los tutores

La primera parte de nuestro estudio se dedica a identificar en los comentarios de cuatro tutores referencias a lo que comprenden como modalidad a distancia de enseñanza, a como se dio el acceso al material impreso, así como respecto a su calidad, a comentarios sobre ejercicios y evaluaciones, al empleo de material suplementario, y a su comprensión de cómo leen los estudiantes. La definición de esos rasgos se dio a partir de lo que los mismos tutores presentaron como problema. Para comentar cada uno de esos temas, incluimos breves fragmentos retirados de los

correos de los tutores (en cursiva). Ese comentario, en verdad, trata esos fragmentos como parte de un diagnóstico de la actual situación de la EAD (en Sergipe\Brasil).

Se puede observar que mucho resta por hacer para que la EAD efectivamente obtenga el resultado que se espera (por lo menos en Sergipe), pues los alumnos *imaginaban que esa nueva modalidad de enseñanza, por ser a distancia, sería más fácil. Que harían pruebas objetivas y que no necesitarían estudiar o por menos leer el material, sería solo dar una respuesta cualquiera a las cuestiones del examen y todo estaría resuelto (tutor 1);* por ahora, la EAD está comenzando, quizás *con el tiempo esa modalidad deba ser una realidad en nuestro estado (tutor 4).* Respecto al material impreso que recibieron para trabajar con los alumnos, se manifiestan: *[hace falta recibir] el material impreso con antelación para que [pueda haber] una mayor comprensión e investigación sobre el tema (tutor 3)*; y sobre su adecuación, hay quien afirme que *el impreso es maravilloso, muy claro y objetivo (tutor 1)*, pero hay los que consideran que c*uanto al material impreso, la protesta de algunos alumnos es sobre la cantidad de contenidos (tutor 2*). Por lo tanto, *en general, muchas cuestiones se necesita revisar (tutor 4).*

Al tratar de las actividades, evaluación y materiales suplementarios, se percibe que muchos alumnos se dedican más a las actividades de la plataforma, porque *es una exigencia para obtener la evaluación, pero las del material escrito, aunque les exigiera que las trajeran hechas para los encuentros en grupo, muchos argumentaban que el tiempo no era suficiente para responder todas las actividades y también se quejaban de la dificultad en responderlas (tutor 2)*. Uno de los tutores sugiere que una forma de disminuir ese problema sería que *las tareas de la plataforma podrían ser iguales a las del material impreso, teniendo en cuenta un acompañamiento en sintonía (tutor 3)*. Es de la iniciativa de los tutores ofrecer material suplementario (además de los que la programación de la asignatura incluyó en la plataforma), tal como se comprueba en: *empezaron a contestar [la tarea 3] cuando les envié la obra de Vera Veiga por e-mail (tutor 3); ofrecemos en la plataforma, textos sobre Ferdinand Saussure, estructuralismo y lengua de forma general; creo que leían, pero necesitaban algo para fijar todo el contenido (tutor 3); les envié materiales a los que demostraron dudas (tutor 4).*

Sin embargo, el problema más grave enfrentado por los tutores se refiere a la lectura (negrilla de las autoras): ***la gran mayoría de los alumnos no lee ni siquiera el material impreso****, se quedan esperando que nosotros los tutores leamos todo el material y percibo* ***la dificultad que tienen para leer y entender*** *(tutor 1); intento concientizarlos sobre lo que realmente viene a ser un curso a distancia y de* ***la importancia de la lectura, de la investigación*** *y de la resolución de las actividades (tutor 2); las actividades pasadas ayudaron a los que las hicieron, pero, [observadas] las respuestas, cantidad de actividades presentadas y dudas enviadas****, pocos leyeron*** *(tutor 4).*

El reto de la EAD, que recién comienza en ese Estado de Brasil, es enfrentarse con problemas anteriores y todavía no solucionados: sobrepasar la lectura más allá de lo

funcional, definir patrones de calidad y adecuación de los materiales al público, desarrollar hábitos de estudio más independientes de un guía presencial.

Observemos las respuestas de los alumnos respecto a sus recorridos de lectura, foco central de nuestra discusión.

5.2 Recorridos de lectura de los alumnos

Se identificaron recorridos de lectura a partir de ocho respuestas a la consulta[6]. Aunque sea un número bajo respecto al conjunto de alumnos contactados, como no vamos a establecer parámetros estadísticos, trataremos las respuestas como significativas para los análisis cualitativos que deseamos hacer respecto a posibles recorridos de lectura. Conocer esos caminos puede auxiliar a elaborar materiales más adecuados, así como preparar tutores preocupados con las necesidades de los estudiantes.

Se organizó la consulta en cuatro bloques. Para cada uno, se establecieron hipótesis a observar, a partir de preguntas más o menos abiertas:

(a) hipótesis 1: sobre el recorrido de lectura inicial, se supone que cada alumno podrá presentar una secuencia particular, aunque con algunas coincidencias entre el momento de realización de algunas de las actividades; se verificó la hipótesis por medio de pregunta que identifica acciones más frecuentes en situación de lectura, así como la secuencia recurrente (respecto al material de Lingüística, presentado en el ítem 3.2);

(b) hipótesis 2: sobre el desarrollo del recorrido de lectura, como los alumnos no tienen el hábito de intercalar lecturas, ni de hacer tareas que no sean obligatorias, deberá haber un índice bajo de utilización del material suplementario o de ordenación intercalada de lectura de los mismos materiales ofrecidos; para observar tal hipótesis, se solicitó la gradación – siempre, a veces, nunca – respecto al tema de lo suplementario;

(c) hipótesis 3: para la percepción de posibles relaciones entre imagen y texto, se debe caracterizar un cierto desconocimiento de esas relaciones; la pregunta elaborada, de manera sencilla y cerrada, se propone indagar si el alumno percibe esas relaciones y si son o no adecuadas;

(d) hipótesis 4: cuanto a particularidades de cada alumno, se supone que no conoce o conoce poco su propio recorrido de lectura; la respuesta solicitada es más abierta, de modo que se pueda observar qué cada estudiante resalta sobre su recorrido de lectura con relación al material online.

Respecto a la primera hipótesis, presentamos el cuadro 1[7] que recoge la secuencia elegida por cada alumno[8], respecto a las actividades de su recorrido inicial de lectura:

Actividades evaluadas	Identificación de la secuencia del recorrido					
	R1	R2	R3	R4	R5	R6
Hojeo la lección para conocimiento previo de lo verbal y de la imagen	2	1	1	2	1	1
Veo las imágenes	5	6	2	4	4	2
Leo la primera página: título, objetivos y prerrequisitos	1	2	3	1	2	-
Leo el texto principal de la lección	3	3	4	3	3	3
Leo el resumen	6	5	5	6	6	4
Leo las informaciones complementarias de las cajas	4	4	6	5	5	5
Contesto las actividades	7	8	7	7	8	9
Leo los comentarios de las respuestas	8	7	8	8	9	8
Leo la indicación del tema de la clase siguiente	9	10	9	9	10	6
Leo las preguntas de autoevaluación respecto a la lección	10	9	10	10	9	7

Cuadro 1: Identificación de la secuencia de las respuestas (de 1 a 10, por orden de ejecución de la actividad)

Se puede leer ese cuadro en dos sentidos, horizontal y vertical. Si lo observamos desde su verticalidad, tenemos el recorrido individual, esto es, lo que cada alumno atribuye como camino de lectura inicial[9]. Eso nos apunta una libertad de elección, proporcionada no solo por el modo como se organizó el material, sino por la propia naturaleza del material multimodal, lo que favorece afirmar que se garantizó la democratización del proceso de acceso a los contenidos. Si a eso le sumamos la lectura horizontal, resaltan algunas coincidencias importantes:

- *Hojeo la lección para conocimiento previo de lo verbal y de la imagen* correspondió al primer movimiento de 4 entre 6 alumnos; eso nos lleva a pensar en la importancia de las relaciones entre textos e imágenes, así como en la elaboración del material puesto que llama la atención del alumno;

- *Leo la primera página: título, objetivos y prerrequisitos*, está entre los tres primeros pasos dados en el recorrido de lectura inicial, con 2 alumnos indicándolo como primero y 2, como segundo paso, solo 1 como tercero; por lo tanto, los elementos que establecen el guión de la lección deben estar armónicamente estructurados para orientar de modo adecuado todo el trabajo del alumno;

- *Leo el texto principal de la lección,* correspondió al centro de los recorridos de lectura, 5 entre 6 respuestas lo presentaron como tercer paso; eso confirma el aspecto destacado: la presencia de un texto base funciona como atracción, pero mantiene la posibilidad de movimiento, de ello se deriva que la idea de que el diseño del material es parcialmente descentrado;

- *Leo los comentarios de las respuestas,* solo los recorridos 2 y 6 presentan lectores que leen los comentarios y después contestan las preguntas; según nuestra experiencia, se esperaban más recorridos con esa característica – esto es, ofrecer comentarios que ayuden en las respuestas más que darlas directamente es algo fundamental;

La gradación que los alumnos hacen respecto a la intensidad de su realización – siempre, generalmente, nunca -, tal como pensada en la segunda hipótesis, va registrada en el cuadro 2:

Actividades evaluadas	**Gradación atribuida por alumno**							
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Leo las notas explicativas a medida que se solicita en el texto	S	S	G	S	S	S	S	S
Leo las notas explicativas solamente al final	N	N	N	S	N	N	N	G
Leo las notas explicativas al inicio, por curiosidad	G	G	S	S	N	G	G	G
Contesto primero los ejercicios y a seguir consulto los comentarios de respuesta	S	N	N	S	G	N	N	N
Consulto primero los comentarios de respuesta y a seguir contesto los ejercicios.	N	G	S	N	N	S	G	S
Visito los sitios indicados como complementarios al final de la lección	G	G	G	G	G	G	N	S
Hago las actividades intercaladas en el momento en que aparecen	N	G	G	G	S	S	G	G
Hago las actividades intercaladas solamente al final de la lección	G	G	S	G	N	S	G	G
Leo las cajas de acuerdo con las páginas en que aparecen	S	S	S	S	G	S	S	G
Leo las cajas antes de la lectura de la página	N	N	N	N	N	G	G	N
Leo las cajas después de la lectura de la página	N	N	N	G	G	N	N	S
Leo las cajas que traen significado de palabras del texto que me son desconocidas	-	S	S	S	S	S	S	S

Cuadro 2: Gradación de la frecuencia de actividades de recorridos de lectura

Ese bloque trata de cómo cada alumno sigue su recorrido de lectura en lo que se refiere a lo ofrecido como apoyo. Respecto a eso, vale destacar:

(a) todos afirman leer siempre – solo uno usa generalmente - las notas explicativas a medida que sean necesarias para la comprensión del texto base; sin embargo, el alumno 4 contesta siempre para las tres primeras alternativas que se excluyen mutuamente, lo que invalida su respuesta a las tres; de ello se puede percibir la importancia de definir la cantidad y la naturaleza de las notas, de manera que no se interrumpa demasiado el flujo de lectura ni se deje de dar complementos importantes;

(b) cuanto a las cajas y actividades intercaladas, suelen leerlas y hacerlas en las páginas en que aparecen, tal como las notas explicativas – eso nos lleva a constatar que hay una tendencia a un recorrido un tanto lineal de los materiales suplementarios ofrecidos, ya que la mayoría afirma leerlos en la secuencia del texto base; por un lado, eso se relaciona a las experiencias tradicionales de lectura, por otro, debe llevar a los elaboradores a pensar otras estrategias para que el alumno pueda saltar, retroceder, avanzar, según su ritmo;

(c) respecto a consultar o no comentarios de respuesta antes de hacer los ejercicios, la gradación señala una contradicción con el cuadro 1: entre 8 alumnos, 5

afirman consultar los comentarios *antes* de contestar los ejercicios; ese hábito es conocido por los profesores, sin embargo, en situación de EAD hace falta buscar nuevas modalidades de apoyo a respuestas, que no sean directamente aplicables como respuestas finales;

(d) la manifestación casi unánime de que leen siempre las cajas que traen significado de palabras del texto que les son desconocidas, obliga a los elaboradores a no dejar de ofrecer ese apoyo y, quizás, aumentarlo.

La cuestión número tres de la consulta, solicitaba la evaluación del alumno cuanto a la relación imagen/texto, si eran dispensables o si tenían relación con lo verbal. Las respuestas de los alumnos 1, 3, 4, 5, 7 y 8 afirman que las ilustraciones presentaban relación con lo verbal. El alumno 2 afirmó que la mayoría era tan solo decorativa; el 6, por su turno, presentó respuesta afirmativa a ambas opciones. El hecho de haber dos respuestas indica problemas con el material con imagen y resalta que los elaboradores necesitan tener mucho cuidado al seleccionar qué incluir en el material, de modo que la intersemiosis sea armónica y complementaria.

Las respuestas al cuarto bloque – ¿Cuál es tu método de lectura del material disponible online? ¿Lees toda la lección o la lees poco a poco? ¿La lees más de una vez? ¿Cómo se da tu lectura? – estuvieron un tanto contaminadas por la circunstancia de que algunos no comprendieron que nos referíamos al libro dos, que no había sido divulgado impreso por falta de tiempo. Creyeron que nos referíamos a otros materiales disponibles online. Sin embargo, como la respuesta solicitada es más abierta, es posible analizar las respuestas para nuestro objetivo. Las respuestas están reunidas en el cuadro a seguir:

Alumno	Respuestas
1	Leio o material online em partes, escolho os títulos, que mas mim interessa, se foi interessante leio mas de uma vezes, e se não for procuro outra página
2	Primeiro faço uma leitura de reconhecimento, para me familiarizar com o texto, depois faço uma leitura mais aprofundada, a nível de fixação do assunto
3	Leio a leitura toda, mais de três vezes. Minha leitura é muito agradável, muito gostosa, adoro ler.
4	Primeiramente faço uma leitura a titulo de conhecimento do assunto. Em seguida procuro compreender o texto numa segunda leitura de maneira não decorativa, mas de forma que eu possa entender e interpretá-lo com minhas próprias palavras. Procuro ler os assuntos gradativamente seguindo sua seqüência para que o entendimento seja facilitado. Às vezes retorno o assunto quando tenho alguma dúvida no texto seguinte para ajudar na interpretação da próxima lição.
5	Geralmente leio toda a lição do material disponível, e a faço de três a quatro vezes, visto que a quantidade da leitura varia de acordo com a facilidade ou não de interpretar o texto, pois acredito que para se ter uma boa interpretação e um bom entendimento do texto são necessários que várias leituras sejam feitas, já que a cada nova leitura que fazemos um novo conceito vai surgindo e o conhecimento torna-se mais complexo.
6	Sempre quando realmente precisa, quando não tem outro jeito, porque é muito cansativo e o sistema é muito lento. Quando a aula é pequena leio ela toda e quando é pouco extensa leio parte dela. Para que possa entender tenho que ler mais de uma vez. Foco mais nos assuntos mais importantes; procuro extrair o máximo de informações; quando não entendo procuro explicações; leio o texto várias vezes procurando entender cada vez mais.

7	Raramente faço as leituras
8	Só leio o material on-line quando o impresso não está disponível, pois não me sinto confortável em ler o conteúdo na tela do computador. É muito cansativo!!

Cuadro 3 – Respuestas al bloque 4[d]

La discusión sobre método de lectura – que se complementa a los recorridos ya identificados – nos aporta cuestiones relevantes: se percibe una tendencia clara de que los alumnos necesitan leer el material varias veces, lo que obliga al elaborador a incluir ese tiempo en los planes de curso y contenidos para una lección; hay problemas técnicos que hacen la lectura online más difícil de lo que debería ser. Los alumnos 1 y 7, probablemente, no se dieron cuenta de que tratábamos del libro disponible online y no de otros materiales.

6. Conclusión

La nueva orden mundial, a la que algunos se refieren como "alta modernidad", exige "refuncionalizar el plan cultural y educacional" (Preti, 2000, p. 21). No se puede caer en un proceso de despolitización frente a tal coyuntura. Es decir, los programas académicos necesitan penetrar en ese espacio de conocimiento y saber que textos, con diseños más complejos, circulan socialmente, exigiendo de los lectores una determinada comprensión, para la cual no se prepararon. Y ese es uno de los grandes retos de la educación escolar.

Esos textos se configuran de y en varias modalidades, cada una representando lenguajes diferentes, involucrando signos verbales e imagéticos que se integran en una semiótica multimodal. Y es ese el reto de la formación: desarrollar formas de alfabetización para lecturas de lo multimodal. Comprendiendo que preparar lectores para esa modalidad parte exactamente de aquello que la lectura de lo verbal viene, hace tiempo, pregonando: no hay un sentido de lo que se lee, sino posibilidades de sentido, según las circunstancias de producción y de lectura. En lo multimodal, ese carácter se vuelve más complejo puesto que el lector tiene que moverse delante de varios lenguajes y sus respectivos códigos y reglas.

Este artículo, en verdad, buscó registrar esa multiplicidad de recorridos de lectura, como contribución a la comprensión de ese proceso de leer lo multimodal. Se verificaron caminos de lecturas accedidos por alumnos de EAD delante de material multimodal impreso. Se comprobó que los alumnos tuvieron un espacio democrático para su recorrido de lectura, al construir su conjunto de lo que es significativo y producir nuevas posibilidades de recursos semióticos, resultado de su poder de

[d] Se optó por no traducir esas respuestas; buscamos evitar cualquier interferencia que la traducción exigiría o provocaría en el texto de los alumnos. Se aplicó el comando copiar/pegar desde la página donde incluyeron la respuesta al texto del artículo. No se hicieron revisiones.

elección. De ese modo, el texto deja de ser efectivamente una producción "del autor" y pasa a recibir múltiples coproducciones, de acuerdo con las lecturas que surgieron. Podemos, por lo tanto, afirmar que a cada recorrido de lectura corresponde un 'nuevo' texto.

En la búsqueda por una formación en EAD que ayude al país a disminuir los problemas de acceso a educación, esperamos haber demostrado que para que esa modalidad funcione – en que pese el espacio democrático que representa - , hace falta preparar materiales y personas que se preocupen con la naturaleza multimodal que obligatoriamente la organiza y define.

Notas

[1] Todas las citas están traducidas al español por las autoras.
[2] Datos consultados en 15/01/2011.
[3] Su sede está en la Universidade Federal de Sergipe y está apoyada por nueve municipios del Estado de Sergipe.
[4] La referencia de las ilustraciones es Pedrosa, 2008; indicamos solo la página en cada ilustración. Hay dos que corresponden a Pedrosa, 2007, en esos casos, damos la indicación completa.
[5] Se solicitó a los alumnos que visitasen el sitio, porque no hay colores en el material impreso y el tamaño no era muy visible.
[6] Se insistió para que los alumnos contestaran el cuestionario, tal como se puede observar en el anexo 2.
[7] En ese cuadro, R corresponde a recorrido.
[8] No se pudo utilizar dos de las respuestas, porque los alumnos no comprendieron lo solicitado.
[9] En verdad, el recorrido 3 acaba por no ser representativo, porque el alumno, al parecer, enumeró las actividades sin preocupación de indicar la secuencia que efectivamente realizaría. Sin embargo, como no tenemos como comprobar esa hipótesis, mantuvimos ese resultado en nuestros comentarios.

Referencias

Associação Brasileira de Educação a Distancia (ABED). Censo EAD. *BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Censo EAD. BR. Analytic report of distance learning in Brazil. Disponible en www.censoead.com.br. Acceso en 15/01/2011.

Braga, Denise Bértoli. (2004). A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. En: L. A. Marcuschi y A. C. Xavier (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais* (pp.144-162). Rio de Janeiro: Lucerna.

Campos, F.C.A. ; et.al. (2007). Fundamentos da Educação a Distância, mídias e ambientes virtuais. Juiz de Fora: Editar. Disponible en: http://moodle.grude.ufmg.br/login.

Fernandez, Consuelo Tereza. (2009). Os métodos de preparação de material impresso para EAD. En: F. M. Litto y M. Formiga (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.395 – 402), São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Kipnis, Bernardo. (2009). Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. Cap 29. En: F. M. Litto y M. Formiga (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.209 – 214), São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. 2ed. London, Routledge.

Litto, Frederic M. (2009). Atual cenário internacional da EAD. En: _____ y M. Formiga (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.14-20), São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Lobo, Francisco Silveira. (2000). *Educação a Distância: regulamentação*. Brasília: Plano.

Maingueneau, D. (2005). *Gênese dos Discursos*. Curitiba: Criar Edições.

Mota, Ronaldo. A universidade aberta do Brasil. (2009). En: F. M. Litto y M. Formiga (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.297 – 302), São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Mozdzenski, L.P. (2006). *A cartilha jurídica: Aspectos sócio-histórico, discursivo e multimodais*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Recife: UFPE.

Pedrosa, Cleide E. Faye. (2007). *Lingüística*. Livro 1. Universidade Aberta do Brasil. Aracaju: CESAD.

_____. (2008). *Lingüística*. Livro 2. Universidade Aberta do Brasil. Aracaju: CESAD.

_____ y Sant'anna, Vera. *Material para Enseñanza a distancia (EAD): multimodalidad en la lección*. CD del Encuentro Internacional de Aprendizaje Multimodal, 22-23 noviembre de 2007. Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile.

Preti, Oreste. (2000). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília.

Santaella, Lucia. (2008). O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermedia. En: I. Signori (org.). *(Re) discutir texto, gênero e discurso*. (pp. 47 – 72). São Paulo, Parábola.

Santos, Andréia Inamorato. O conceito de abertura em EAD. Cap 40 In En: F. M. Litto y M. Formiga (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.290 – 296), São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Vallin, Celso. (2003) O desenvolvimento humano e a internet. En: J. A. Valente; Maria E. B. B. Prado y M. E. B. de Almeida (orgs). *Educação a distancia via internet*. (pp. 111 – 129). São Paulo: Avercamp.

http://www.uab.mec.gov.br/;

http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=247

Anexo 1 – e-mail a los tutores

domingo, 9 novembro 2008

(CD)CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA [11:15]: Caros tutores, estes dados eu preciso para uma pesquisa, não estou avaliando vocês nem os alunos:

como foi sua experiência como tutora?

qual foi o grau de dificuldade dos alunos em relação a leitura das lições, eles sentiram necessidade de material complementar? Eles liam o que era indicado na lição e faziam as atividades impressas?

Você passou leituras complementares para eles entenderem o assunto? Isso os ajudou? eles leram?

como você avalia este primeiro curso que está encerrando?

O que os alunos achavam das lições em relação ao conteúdo e à formatação?

Você recebeu ou ouviu algum comentário dos alunos sobre o material impresso e a disposição das informações no texto, as imagens, boxes, notas?

Eles liam a lição toda?

Me informe alguma experiência interessante que fez parte de seu processo como tutor ou mesmo do aluno em relação ao curso e o contato com os tutores.

att, profa Cleide Faye

Anexo 2: refuerzo de la solicitud para que los alumnos respondiesen la consulta

http://www.cesad.ufs.br/eadufs/course/view.php?id=244

Últimas Notícias

Acrescentar um novo tópico...

24 dez, 12:21

(CD)CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA

por favor, responder enquete mais...

http://www.cesad.ufs.br/eadufs/user/view.php?id=2110&course=244

por favor, responder enquete

por (CD)CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA - quarta-feira, 24 dezembro 2008, 12:21

caros alunos,

mesmo nao sendo para nota, por favor, respondam a **enquete** postada.

isto é de grande interesse para a pesquisa em EAD

att, coordenadora de Linguistica

17 dez, 08:18

(CD)CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA

enquete para responder até final de dezembro mais...

http://www.cesad.ufs.br/eadufs/user/view.php?id=2110&course=244

enquete para responder até final de dezembro

por (CD)CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA - quarta-feira, 17 dezembro 2008, 08:18

caros alunos e tutores,

tutores peço a gentileza que solicitem aos alunos que me enviem as respostas da enquete postada, que era para final de novembro e agora para final de dezembro.

caros alunos, por favor, respondam a enquete, é muito importante.

att, profa cleide faye

coordenadora da disciplina Linguistica

Nota biogràfica

Cleide Emilia Faye Pedrosa. Postdoctorado en UERJ\BRASIL, en interlocución con Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna. Doctorado en Lingüística (UFPE\BRASIL). Miembro del cuerpo editorial de la revista LETRAS, de la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador, Caracas/Venezuela, y miembro de la Academia Brasileira de Filologia, Río de Janeiro, como socia corresponsal por el Estado de Rio Grande do Norte. Coordinadora de la Maestría en Letras de la UFS (2007 - 2009); profesora-autora de la Universidad Abierta de Brasil/UFS. Actúa en el Programa de Postgrado en Letras en la Universidade Federal do Rio Grande do Norte y Universidade Federal de Sergipe. eliaspedrosa@uol.con.br

Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna. Postdoctorado en Paris VII, en interlocución con Josiane Boutet, y en LAEL-PUC/SP, en interlocución con Cecília Souza-e-Silva. Doctorado en Lingüística Aplicada (PUC/SP), es profesora de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desde 1981. Actúa en el Programa de Postgrado en Letras, área de Lingüística - línea de investigación Prácticas de lenguaje y discursividad -, en la Graduación de Portugués-Español y en la Especialización en Español para Lectura. Integra grupo de investigación que se dedica a estudios enunciativo-discursivos, en particular volcados a articulaciones entre lenguaje y trabajo. Becaria Prociencia UERJ - Faperj. verasantanna@terra.com.br

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2010. Pag. 43-54
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

El Proyecto Opera-Oberta en la Educación Superior Universitaria: El Programa Pedagógico en la URV (2001-2008)

Enrique Fuentes Goyanes[a]

Rebut: 15/11/2010 Acceptat: 10/12/2010

Resumen

En el presente artículo encargado por la Revista, se relata una experiencia única en el campo de la educación superior, fruto de la colaboración entre el Liceu de Barcelona, las universidades del proyecto y la compañía Telefónica suministradora de la red de internet para la recepción en directo de operas en los centros universitarios, uniendo las comunidades culturales, académicas y tecnológicas, con el fin de ampliar el curriculo de los universitarios en lo cultural y artístico y en la aplicación de recursos on-line.

English

Palabras clave: Opera-oberta, comunidad académica, educación superior, curriculo universitario, programa on-line

Abstract

In this paper commissioned by the magazine, tells a unique experience in the field of higher education, a collaborative effort between the Liceu in Barcelona, the universities of the project and the telephone company supplying the internet for the reception operas live on college campuses, linking cultural communities, academic and technological, in order to expand the curriculum of academics in the cultural and artistic resources in the implementation of on-line.

Keywords: Opera-oberta, academia, higher education, university curriculum, on-line program

[a] Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

1.-La opera y la universidad[1]

La historia de la Opera ha sido una asignatura en algunas licenciaturas pero el proyecto Opera-Oberta que el Gran Teatro del Liceo de Barcelona y la participación del Teatro Real de Madrid han conseguido implantar dentro de los curriculos universitarios, por mediación de la alta tecnología de internet servida por Telefónica es innovador, ha marcado un antecedente sobre otros proyectos de difundir las representaciones líricas del teatro a las salas de cine llevado a cabo por el Metropolitan Opera de New York.

Tiene como objetivo motivar a los estudiantes universitarios en el conocimiento y disfrute de un arte multimedia y de gran complejidad cultural como son las actuales grandes producciones operisticas, financiadas con fondos privados y públicos y consideradas de interés general.

En este artículo haremos un anàlisis de la categoría artística de la opera y su importancia social en la educación superior. La Universidad no solo forma profesionales de las distintas ramas del saber, de la técnica y de la economía, sino que da forma al estilo de vida y las relaciones sociales de los titulados qualificados, como Woody Alen nos narra en su paradógica película Match Point (2005).

Las producciones operísticas son de ámbito europeo y cooproducidas por instituciones de varios paises para un intercambio cooperativo e intercultural, participando en ellas el valor literario de las diferentes culturas y el genio de los mejores compositores, músicos y cantantes, coordinados por las más innovadores directores de escena.

Pero la ópera era percibida por el público joven y los universitarios en particular como un arte classista y decadente, actitud que se ha questionado al ser presentada la ópera como una actividad elitista y plena de interpretaciones, por medio de la integración de este programa en los créditos de libre elección de los estudiantes de casi todas las universidades del Estado y algunas extranjeras.

Se han utilizado dos recursos inexcusables para esta actualización del género:

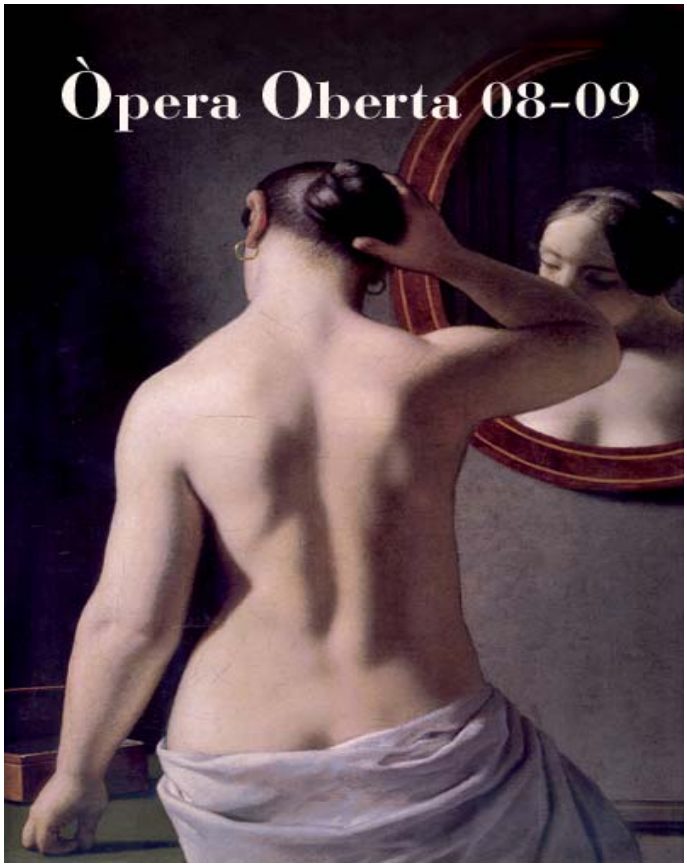
El punto de vista vanguardista e integrador de las nuevas corrientes estéticas de la postmodernidad o del minimalismo, a veces en un arriesgado oximoron, utilizadas con maestría y no exentas de radicalismo transgresor por parte de los directores de escena. También por la trasmisión y difusión por los canales de internet, con los que están habituados los estudiantes en sus técnicas de estudio, por medio de los cuales reciben en directo la representación programada y en diferido o almacenada en una web específica los contenidos informativos o ilustrativos que complementan la retrasmisión y comprensión de dicha obra de arte.

El proyecto Opera-Oberta es la forma, que en casi diez años de ser programada, podemos considerar exitosa para acercar a los estudiantes universitarios a un fenómeno cultural que dejará de ser minoritario y se salvará por los valores intrínsecos que atesora. Los incorpora a ciertos rituales sociales de su vida profesional

y personal y se sintoniza con la forma en que hoy día se adquieren conocimientos y experiencias con el uso público y privado de las redes de la comunicación.

Nos hemos sumergido en un nuevo modelo de acción cultural que busca proyectarse y rejuvenecer con la incorporación de un público universitario, que servirá de trasmisor de valores europeos y universales, muy en la linea de los objetivos de Bolonia, una nueva forma de educar, una universidad abierta.

Estos nuevos universitarios entran en contacto con instituciones culturales y equipos técnicos avanzados que proponen nuevas estrategias en la trasmisión de la cultura y el conocimiento. Donde se integra la dimensión privada empresarial y la participación de las instituciones públicas que conjuntamente contribuyen al desarrollo en nuestro ámbito de las mejores iniciativas del mundo, una mejor cultura europea y una mejor cooperación internacional.



2.-La retransmisión Òpera Oberta[2]

La singularidad de Opera Oberta, que lo hace un programa único en el mundo, es la asistencia en directo, en el mismo momento, en el mismo instante, de forma simultánea, de unos 2000 alumnos universitarios repartidos por 50 universidades de todo el mundo, como si estuviesen ocupando una de las butacas del teatro. Sin embargo, a pesar de la sencillez que percibe un alumno, la retransmisión de una Òpera Oberta sólo es posible gracias al trabajo y la colaboración conjunta de muchas personas. Fruto de ello se han creado dos grandes comunidades entorno al programa, la académica y la técnica, y que son, junto a los alumnos, el gran valor del programa.

La retransmisión de una Òpera Oberta sigue un largo trayecto desde su concepción hasta su recepción, un arduo trabajo artístico y técnico. Por un lado la realización audiovisual de la Clase Previa y la ópera, y por el otro, la conversión del resultado de esas realizaciones en una señal apta para ser recibida y reproducida por cada universidad.

Veamos el proceso desde el principio. Mientras los cantantes, el director de escena y el director musical ensayan la ópera, también se va preparando la Òpera Oberta.

Un profesor escribe el guión de la clase previa que se traduce al catalán, castellano, francés y portugués y es narrado por los locutores en cada lengua.

El realizador comienza la recopilación de las imágenes que van a ilustrar la Clase Previa: fotos de archivo, gráficos, partituras, ensayos, cantantes, imágenes históricas y un resumen de la ópera.

Finalmente se compagina tras un exhaustivo trabajo de postproducción.

Simultáneamente se ha ido preparando la realización de la ópera. El realizador decide los planos en una fase previa al rodaje, las posiciones de las 7 u 8 cámaras, los encuadres, los movimientos, las angulaciones, durante varios días de ensayos junto a su asistente y un asesor musical, que estará en todo momento siguiendo la partitura, avanzándose a las intervenciones de los cantantes.

El director de fotografía deberá adaptar la iluminación a las exigencias técnicas de las cámaras de vídeo, y los técnicos de audio también adaptan su trabajo a las necesidades de cada producción.

Otro asesor musical preparará la subtitulación multilingüe, elemento fundamental que requiere especial dedicación en un complejo sistema.

A lo largo de todo este proceso creativo y técnico se realizan pruebas de transmisión. Para cada retransmisión de Òpera Oberta se programan un mínimo de cuatro pruebas además de un ensayo general. Son tantos los

elementos que intervienen, sometidos además a un constante cambio, que hace este paso imprescindible aún después de muchas retransmisiones realizadas de forma exitosa. En cada prueba, ensayo general o retransmisión, participa un técnico de cada universidad conectado por Chat para realizar el seguimiento del evento.

De forma sencilla: para que la señal realizada llegue a cada una de las universidades, se utilizan las más novedosas técnicas de compresión y codificación, obteniendo un único programa que contiene el video, los audios y los subtítulos generados simultáneamente en los distintos idiomas.

Posteriormente, toda la información es encapsulada para adaptarse al canal de transmisión: las Redes Académicas.

L'Anella Científica (CESCA) distribuye los contenidos por las universidades catalanas y conecta con REDIRIS, que tras hacer lo mismo con las universidades españolas da paso a GEANT, que lo distribuye por el resto de redes académicas del mundo.

Finalmente, el día de la retransmisión, el margen de error debe ser reducido al mínimo. Por eso, teniendo en cuenta que se trata de un proceso tan delicado y con tantas aristas técnicas, el resultado es altamente positivo.

Se emite la Clase Previa, en 4 idiomas simultáneos, y la ópera en directo, subtitulada en cinco idiomas, dando la oportunidad a más de 5000 alumnos de asistir a un espectáculo que llega mucho más allá de las butacas del teatro.

Òpera Oberta es un curso universitario de iniciación a la ópera, cuya originalidad reside en tres elementos básicos de programación: la transmisión en directo de cinco títulos de la temporada del Liceu, y uno desde el Teatro Real de Madrid, complementándose con una presentación previa de unos 10-15 minutos y con un portal en Internet con informaciones complementarias sobre la ópera que se transmite.

Estas retransmisiones son proyectadas en salas de actos de las universidades participantes, preparadas con pantallas de 3x5 metros aproximadamente y equipos de sonido estéreo a Dolby Digital 5.1.

Los títulos en la temporada 2010-2011 han sido seleccionados para configurar el curso son:

- Miércoles, 13 de octubre de 2010:
Carmen de Georges Bizet

- Martes, 16 de noviembre de 2010:
Lulu de Alban Berg

- Miércoles, 2 de febrero de 2011:
Iphigénie en Tauride de Christoph Willibald Gluck (Teatro Real)

- Martes, 8 de marzo de 2011:
Parsifal de Richard Wagner

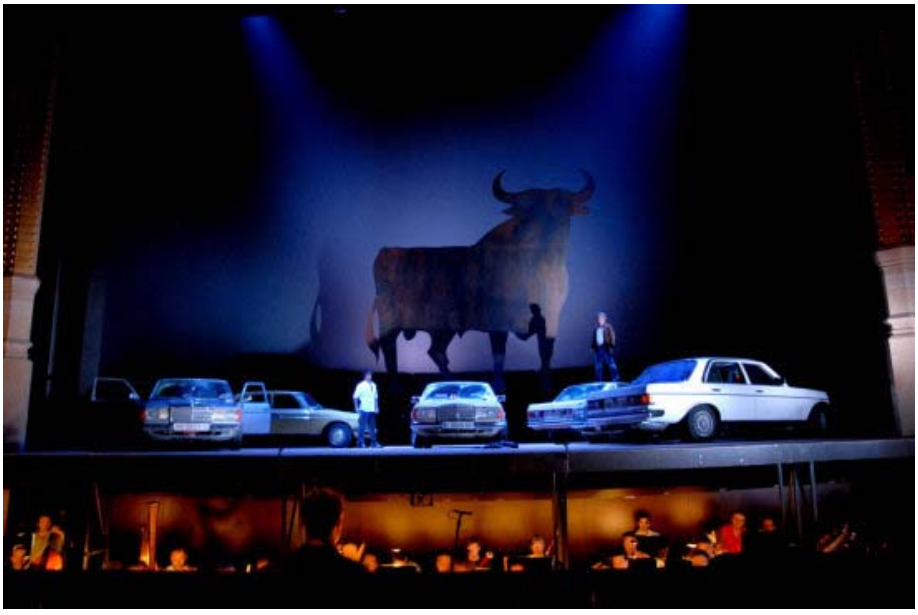
- Miércoles, 13 de abril de 2011:
Cavalleria rusticana de Pietro Mascagni

- Miércoles, 13 de abril de 2011:
Pagliacci de Ruggero Leoncavallo

OTRAS TEMPORADAS CONSULTAR

http://www.opera-oberta.org/cas/home_cas.html

Casi 50 universidades participan actualmente en el programa, para más de 60 campus donde una media de 5.000 alumnos asistirán a las representaciones.



3.- La experiencia pedagógica en la URV.

Años antes al proyecto Opera-Oberta en la asignatura Antropología de la Educación de los planes de estudios de Pedagogía y Educación Social, ya había incluido una actividad para analizar la polisemia de una representación teatral-operística en sus aspectos literarios, históricos, sociales, musicales, artisticos y en la revisión y adaptación a las nuevas corrientes y gustos actuales. Para ello contamos con la

colaboración del Liceu de Barcelona y su director Sr. Caminal,que nos donó para la biblioteca toda la colección de los excelentes y bien ilustrados programas de mano de las últmas temporadas.

Teniendo conocimiento el Rector de mi dedicación al estudio de los temas culturales y de la opera en particular, que había sido aceptada con gran interés por los alumnos de la Facultat de Ciencies de l Educació i Psicologia, me nombró coordinador del proyecto una vez que la URV firmó el convenio de colaboración con el Liceu como universidad pionera.

El primer curso constaba de dos programaciones, por una parte la retrasmisión de cinco operas y sus correspondientes trabajos de ampliación y estudio polisémico como habíamos realizado en la asignatura de Antropología, con una valoración de 3 créditos de libre elección, y por otra parte el extinguido programa de Opera Learning, que constaba de cuatro videoconferencias de expertos en estos temas retrasmitidas en catalá para la red de universidades próximas, y la asistencia personal a un ensayo general en el Liceu, de la opera estudiada en el curso, con la valoración de 1,5 créditos.

El experimento se difundió por todos los medios de comunicación interna via e-mails y por los canales de prensa y radio locales, de tal forma que en el segundo curso la solicitud de matricula por todo tipo de alumnos incluidos los de ingenierias y de ciencias, que en principio suponíamos ajenos a estos intereses, fue tan alta que tuvimos que solicitar al rectorado que las próximas convocatorias tuvieran un máximo de 100 alumnos, ante el trabajo extenso que supone el control , seguimiento, incentivación y evaluación del curso y los trabajos finales correspondientes.

El objetivo fundamental del proyecto se centra en la asistencia activa a cada una de las representaciones, cuyo valor cultural a priori se considera digno de lo que Umberto Eco en su obra Apocalípticos e Integrados denomina High Cult. Por lo tanto era indispensable que los alumnos presenciaran cada una de las representaciones en su totalidad, algunas de ellas incluida la lección previa duraban cinco horas, y para ello tuvimos que ir precisando los mecanismos de control.

Dado que conocíamos con antelación en las reuniones de coordinadores y expertos, cual seria el programa de cada curso antes de empezar las matrículas en el mes de septiembre, y con acuerdo con la Biblioteca de la Universidad, teníamos una versión en video o en DVD de cada una de las operas programadas, de tal forma que si algún alumno por motivos justificados no podía asistir a una sesión, tendría que realizar el visionado y comentario correspondiente a la opera correspondiente.

En busqueda de esa excelencia cultural, el Liceo ofrecía en alguno de los cursos una temàtica unitaria como en el 2003-2004 que se centró en varias operas basadas en las obras universales de W. Shakespeare.

Wintermarchen. Cuento de invierno, de Philippe Boesmans. Direccion escena Lue Bondy. Una producción de las operas de Bruselas y Lyon.
Hamlet de Ch.Luis Ambroise Thomas.Director de escena Moise Leiser i Patrice Caurier.

Producida por la O. De Geneve. Natalie Dessay hizo una dramçática muerte de Ofelia. Macbeth. Giuseppe Verdi. Dirigida por Phyllida Lloyd. Producida por la Opera Nacional de Paris y el Coven Garden. Con Maria Guleguina y Carlos Alvarez que representaron la perversidad del regicidio.

Como se indica son producciones de los Teatros de Opera Europeos más reputados, y con artistas y directores internacionales que sirven a una causa común que es la consolidación y difusión de las obras más representativas del patrimonio cultural de EUROPA, imprescindible para formar una conciencia común también en los intercambios universitarios, tan importante como el programa Erasmus o la puesta en marcha del curriculo europeo potenciado en el Plan Bolonia.

Otro de los incentivos para potenciar la participación de los jóvenes universitarios en esta iniciación al fenómeno operístico era la gratuidad de los créditos, es necesario invertir en el fomento de las actividades culturales, pues es un sector de la economía que genera beneficios tanto intelectuales como sociales y materiales y financieros.

También, dentro de la nueva cultura universitaria dependiente del uso de las tecnologías informatizadas, era un aliciente ser participes de un programa que funciona con una red de servicios informáticos de alta gama, y que potencia la bidireccionalidad y la participación individualizada, por una parte con un servicio de tutoría on-line, por otra parte el acceso libre a los materiales que se recogen en la pagina web de Opera-Oberta.

Teniendo en cuenta todas estas caracteristicas fundamentales, el curso 2008-2009 se puede considerar el paradigma de esta progresiva iniciación a la cultura operística desde la universidad.

Condiciones generales para alumnos de todas las facultades de la URV:

1.- Matricula on-line para 100 plazas.

2.- Registro en la web www.opera-oberta.org para acceder a los materiales complementarios.

3.- Asistencia obligatoria a todas las representaciones. En caso de no poder asistir a una de ellas por motivos justificados, se visionará una versión de dicha opera del DVD del fondo documental de la biblioteca universitaria.

4.- Consultar la documentación informativa sobre cada opera, antes de la retrasmisión, en la pagina web del programa.

5.- Las lecciones previas que se trasmiten 30 minutos antes que la función en directo de la opera se pueden revisar para la realización de los trabajos complementarios en la web.

6.- Los alumnos presentarán un trabajo resumen crítico sobre cada una de las operas, en él se harán referencias a los aspectos literarios más relevantes del libreto, sobre las características musicales, estilo, género, interpretes, voces, coros, orquestación y

también una valoración subjetiva de la puesta en escena, teniendo en cuenta las características estilísticas seguidas por el director[3].

7.- Cada alumno/a puede intercambiar opiniones via e-mail con el coordinador.

8.- Al finalizar el curso se contestará una encuesta valorativa en la web.

10.- Evaluación:

Asistencia 100% o compensar una ausencia con trabajo específico.

Presentación de las actividades complementarias a cada retrasmisión.

Contestar a la encuesta del Liceu.

Las operas propuestas en este curso no tienen una temàtica unitaria pero si una muestra de estílos y géneros operísticos muy diferentes a lo largo de la historia.

Tiene interés especial la opera TIEFLAND de Albert por versionar la obra universal de Guimera Terra Baixa, en un contexto histórico del Tercer Reich.

Las Bodas de Fígaro de Mozart representa el clasicismo y una crítica velada a la sociedad durante el absolutismo monarquico.

A Verdi y su estilo romántico se le representan dos magníficos dramas que también son una reflexión sobre el poder, Simón Bocanegra, y desde el teatro Real de Madrid una lujosisima producción de Un Ballo in Masquera.

La Coronación de Poppea de Monteverdi libremente actualizada representa el género primigenio.

El curso culmina con la exclusiva opera de Bethoven Fidelio, en una polémica producción del Metropolitan Opera de New York.

El conjunto del curso entre representaciones y actividades se estima en unas 30horas correspondientes a los 3 créditos a los que aspiran los alumnos matriculados.

En el periodo de 2001-2008, ha sido muy significativa la asistencia progresiva de alumnos y alumnas, tiene especial interés resaltar que casi el 50% eran alumnos de ingenierias y carreras científicas , aunque por motivos relacionados con mi docencia esta asignatura estaba relacionada con los contenidos propios de la Antropología Pedagógica.

Epilogo

Avaluació de la direcció del Liceu de la participació i organització de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona en el projecte "Òpera Oberta"del Gran Teatre del Liceu Període 2003-2009

Les dades que es mostren a continuació són un recull dels informes de participació tècnica i la documentació històrica a les bases de dades que analitzem cada any des de la temporada 2003-2004 fins a data d'avui.

Des de l'organització del Liceu podem donar constància de la bona participació i implicació de la Universitat Rovira i Virgili en el projecte Òpera Oberta des de fa 7 anys consecutius, anteriorment Òpera Learning. Durant aquesta fase sempre s'ha mostrat total participació a les sessions tècniques i correcta comunicació en l'àmbit acadèmic.

Per fer una valoració respecte els aspectes organitzatius i al rànquing de participació de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona s'ha fet un anàlisi el qual s'explica a continuació:

- Total alumnes universitat per temporada: mostra el total d'alumnes de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona registrats a la web del projecte per cada temporada. Veiem que la participació ha estat en augment.

- Puntuació mitja del alumnes per temporada: un cop ha finalitzat el curs, es publica una enquesta a la web del projecte que analitza les opinions dels alumnes i mostra una puntuació mitja de la seva valoració sobre el curs. Aquestes dades les tenim només de les últimes quatre temporades perquè la idea de l'enquesta va sorgir l'any 2004.

- Alumnes que han participat a l'enquesta sobre el curs: mostra la participació dels alumnes de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona a l'enquesta de final de curs. Veiem que la seva participació ha estat en augment.

- Espectadors que han assistit a les retransmissions: mostra en cada temporada i cada òpera els espectadors que han assistit a les retransmissions.

Anàlisi de consultes efectuades sobre la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona:

Total alumnes universitat per temporada:

Universitat	Temporada	Alumnes
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	2003-2004	66
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	2004-2005	90
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	2005-2006	92
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	2006-2007	107
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	2007-2008	136
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	2008-2009	104

Puntuació mitja dels alumnes per temporada:

Universitat	Temporada	Puntuació mitja
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	2004-2005	7.53
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	2005-2006	7.39
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	2006-2007	7.68
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	2007-2008	7.82

El dato de valoración media incluye tanto el proceso de recepción, como el interés por los argumentos elegidos en cada periodo y la organización y tutorización en la universidad.

Después de siete años de dedicación a la difusión de la opera en el ámbito universitario, y de fundamentar la aplicación de Opera-Oberta a los planes de estudios de la URV, como en tantas ocasiones pasa en el ámbito institucional no obtuve una mejor valoración en esta tarea, dejé el programa bajo la responsabilidad de los que en su momento confiaron en mis méritos para coordinar una materia, tan especifica, llena de dificultades para motivar a los jóvenes universitarios en la adquisición de estas virtudes tan raras como la estética en el estilo de vida y el aprecio por lo sutíl.

El proyecto continúa desarrollándose y se está adecuando a los nuevos planes de estudios de integración universitaria del Plan Bolonia.

Notas

[1] Fuentes, E. I Solé, J.(2007). Opera i Educació Superior.*Temps d´Educació*, 33. pp 257-266. Universitat de Barcelona

[2] Texto difundido en la web oficial: www.opera-oberta.org

[3] A propósito del exitoso montaje de Carmen por Bieito retomo el comentario de Maricel Chavarria en LAVANGUARDIA, 28/09/2010, pg 32:
"La visión actual que Bieito defiende cuando se trata de actualizar el repertorio operístico, le permite poner al descubierto aspectos miserables de la sociedad actual y le convierte en un solicitado director de escena.
Traslada la acción de la cigarrera y los soldados de Marimée de una Andalucía llena de tópicos a un cuartel de disciplina cruel y primitiva virilidad de la España de los 70. Lo complementa con un escenario con garra que descubrió viajando con su equipo artístico en busca de una idea de SUR : un descampado fronterizo de Ceuta, en el que gentes de uno y otro lado aparcan coches y hacen contrabando... Once años después

de su reestreno Carmen se convierte en manos de Bieito no sólo en una denuncia del maté porque era mía, sino en una alegoría de la inmigración ilegal, la marginación y el racismo. El toro de Osborne que preside el acto final, revive la pugna entre taurinos y no taurinos , así como el despelleje de la bandera"

Nota biográfica

Enrique Fuentes Goyanes. Doctorado en la Universidad de Barcerlona (1976). Profesor de Pedagogía en la Universidad (1976-2011). Campos de conocimiento. Educación Diferencial. Sociología y Antropología de la Educación. Especialista en Retórica de la imagen. Coordinador del programa Opera-oberta.

Profesor Erasmus en Copenague y Oporto. Experto en temas islámicos y africanos. Trabajos académicos y publicaciones diversas en revistas universitarias y textos de la UOC.

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2010. Pag. 55-74
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras[a]

Miguel Farías[b], Katica Obilinovic [c]y Roxana Orrego[d]

Rebut: 19/11/2010 Acceptat: 01/12/2010

Resumen

La introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) en el sistema educacional hace evidente la preocupación por los distintos procesos sociocognitivos asociados al manejo y comprensión de los textos llamados multimodales, que tales tecnologías hacen posible. En su desarrollo histórico, la representación del lenguaje como medio de comunicación ha estado centrada en el código escrito. Sin embargo, la llegada de las nuevas TICs ha hecho posible la incorporación de la dimensión visual no plana y la hipertextualidad, lo que ha afectado los contextos de aprendizaje relacionados con el desarrollo de habilidades en un segundo idioma. En este artículo se hace una reseña del estado del arte en torno de la literatura relacionada con el impacto de las tecnologías de información y comunicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje de la (s) lengua (s), con particular acento en los diseños multimodales. En la primera parte se contextualiza la multimodalidad en los modelos sociosemióticos, la psicología cognitiva y CALL y, en la segunda, se abordan los procesos de comprensión y de escritura del discurso escrito desde una perspectiva del aprendizaje multimodal. Finalmente, se plantean algunas posibles implicaciones de los modelos de aprendizaje multimodal para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Aprendizaje multimodal, modelos sociosemióticos, multimedia, comprensión multimodal, adquisición de una segunda lengua.

---

[a] La elaboración de este artículo ha sido posible con financiamiento del Proyecto DICYT N° 030951FF, USACH.

[b] Departamento de Lingüística y Literatura. Universidad de Santiago de Chile

[c] Departamento de Lingüística y Literatura. Universidad de Santiago de Chile

[d] Departamento de Lingüística y Literatura. Universidad de Santiago de Chile

Abstract

The introduction of new information and communications technologies (ICTs) to educational settings should bring to educators an increasing awareness of the sociocognitive processes associated to the use and comprehension of the multimodal texts which are produced by those technologies. Traditionally language was associated to representations via the written code but nowadays with the advent of ever newer and newer ICTs the visual and hypertextual dimensions have been incorporated. This has necessarily produced changes in learning contexts, particularly in the area of language education and literacy. This literature review article approaches the topic of information and communications technologies from the perspective of their impact on the language learning process, with particular emphasis on models of multimodal learning. The first part discusses multimodality within semiotic processes, cognitive psychology and CALL: the second deals with reading and writing from a multimodal perspective. A final section outlines the possible implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning.

Key words: Multimodal learning, sociosemiotic models, multimedia, multimodal comprehension, second language acquisition.

Introducción

Se ha usado la metáfora mente/computador de manera relativamente exitosa en la modelación de los procesos cognitivos asociados a la producción y comprensión de textos. Sin embargo, la presencia de textos multimodales requiere ampliar la metáfora e incorporar modelos sociosemióticos que permitan dar cuenta de cómo, tanto la mente, como la computadora requiere de manera creciente procesar la dimensión no-verbal en la construcción de significados.

La frase "del papel a la pantalla" se utiliza a menudo para referirse a la revolución que ha significado la introducción de nuevas tecnologías de la información y comunicaciones (TICs) en el paisaje cultural de las sociedades contemporáneas. Algunos han esbozado un paralelo entre el uso masivo de los computadores y la invención de la imprenta, considerando el supuesto impacto en la democratización del acceso a la información que ambas tecnologías han permitido. Sin embargo, afortunadamente también hay voces críticas que no se han subido tan fácilmente a este carro exitista y denuncian que las mismas desigualdades que se vivieron con respecto al acceso a los libros después del invento de Gutenberg se pueden observar en el desigual acceso a computadores y conectividad, lo cual genera el problema de la brecha digital (Piscitelli 2004; Warschauer, Knobel y Slone 2004). A pesar de que el acceso sigue siendo un problema que afecta a todos los grupos desposeídos en el mundo, es evidente que nuestras concepciones del lenguaje y de la comunicación han tenido un reajuste radical provocado por la llegada de las TICs y sus capacidades digitales.

Refiriéndose a este impacto en nuestras definiciones del lenguaje, Crystal (2001, p. 238) menciona que la revolución electrónica acarrea a su vez una revolución lingüística en la medida que "el ciberlecto (Netspeak) es algo completamente nuevo. No es escritura hablada ni tampoco habla escrita".[1] Al respecto, en la investigación de la lengua en uso en las salas de *chat*, Farías (2003) menciona que dicha interacción discursiva se caracteriza, entre otras cosas, por el uso de apodos, una escritura rápida y abreviada y por usuarios con una competencia discursiva cibernética sujeta a constantes cambios en sus convenciones. Por tanto, Farías (2003, p.160) concluye: "estos rasgos permiten definir esta variedad de la lengua como un ciberlecto y como un nuevo género discursivo de escritura".

Es obvio que estos cambios han afectado a las comunidades educativas donde las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores ahora incluyen otras formas de involucramiento cognitivo y de interacciones sociales, las cuales se realizan de manera cada vez más frecuente por medio de comunicaciones digitales en línea. Esta diversidad de destrezas del uso y procesamiento de la lengua ha llevado a algunos autores a acuñar el concepto de multialfabetizaciones o lectoescrituras múltiples (*multiliteracies*)[2] con el fin de dar cuenta de las nuevas competencias que la era digital requiere y que incluyen lectoescritura digital, lectoescritura televisiva, lectoescritura computacional (Rocap 2003, Cope y Kalantzis 2000). De hecho, el libro compilado por Cope y Kalantzis (2000) con el nombre de *Multiliteracies* resume las preocupaciones de un grupo de estudiosos conocidos como el *New London Group* quienes abordan temas como la enseñanza de competencias de lectoescritura, los futuros sociales y sus implicaciones para la educación lingüística. Por su parte, en el ámbito latinoamericano, Clavijo y Quintana (2004) han realizado, en la primera sección de su libro, una excelente reseña del contexto sociocultural en el cual emergen estas nuevas formas de producción y comprensión de la lengua, haciendo referencia a las implicaciones de estas modalidades para los proyectos educativos de lectoescritura en Colombia. Estos autores dedican la segunda parte de su libro al análisis de las muestras de escritura hipermedial producidas por estudiantes y maestros que exploraron el mundo de la hipertextualidad como parte del proyecto que estos educadores llevaron a cabo en sus comunidades educativas.

En este trabajo de reseña bibliográfica que es el resultado parcial de un proyecto de investigación que tiene por objetivo general caracterizar el impacto de la multimodalidad en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Santiago de Chile (Proyecto DICYT 030651FF). En primer lugar se define la multimodalidad desde una perspectiva sociosemiótica y se la contextualiza en el campo de estudios que proviene de la psicología cognitiva y de CALL *(Computer Assisted Language Learning)* que proviene de la psicología cognitiva . Reseñaremos, por tanto, la literatura especializada proveniente de las áreas de estudios del discurso, psicología del aprendizaje y del aprendizaje de lenguas apoyado por la computación. En segundo lugar se abordan los procesos de comprensión y de escritura del discurso escrito desde una perspectiva del aprendizaje multimodal y finalmente se plantean

algunas posibles implicaciones de los modelos de aprendizaje multimodal para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

1. Discurso Multimodal y Modelos Interpretativos Semióticos

Algunos autores, como Kress y van Leeuwen (1996, 2001), han realizado aportes teóricos que permiten abordar el problema de las nuevas modalidades de representación textual desde la perspectiva de lo que ellos han denominado discurso multimodal. Dado que esta perspectiva incluye interpretaciones de los diversos códigos (imágenes, diagramación, colores, tamaños, sonidos) que participan en la representación textual, se hace necesario recurrir a un modelo semiótico que de cuenta de los posibles diseños, combinaciones y potencial de significación de tales códigos.

Kress y van Leeuwen (2001) sentaron las bases para la creación de modelos semióticos y discursivos de los textos multimodales al investigar la comunicación como "un proceso en el cual un producto o evento semiótico se articula o produce y, al mismo tiempo, se interpreta y usa" (p. 20). En su trabajo anterior, Kress y van Leeuwen (1996) exploraron estos problemas cuando definieron lo que ellos denominaron la 'gramática del diseño visual', la cual es necesaria en la comprensión de los significados transmitidos por estas imágenes. Son justamente estas interpretaciones las que serían centrales para una alfabetización visual. Un punto importante que estos autores postulan y que nos preocupa como educadores es el valor de los textos visuales en las vidas de los estudiantes fuera de la escuela, en contraposición a la prominencia que se le da el texto escrito en el currículo escolar. Postulamos que la discusión y los avances en torno al concepto de alfabetización multimodal crítica (Kelnner, 1997; Richards, 2000) pueden ofrecer líneas de investigación que permitan integrar en el sistema educativo una apreciación informada sobre los procesos e intenciones que subyacen a los diseños multimodales.

Tomando en consideración los efectos que estas nuevas modalidades de representar la información tienen en el proceso de aprendizaje, Mayer (2001, 2005) y Schnotz (2002, 2005) han propuesto dos modelos de aprendizaje multimodal que, en nuestra opinión, son complementarios.

2. Multimedia, Aprendizaje Multimodal y CALL

Mayer (2001) aborda los multimedios desde tres perspectivas: como a) medios de entrega o transmisión de la información (los cuales combinan dos o más medios (artefactos) de transmisión, como el proyector de transparencias y la voz del presentador; b) modalidades de presentación (representaciones que incluyen palabras y dibujos, como texto en pantalla y animación); y c) modalidades sensoriales (los sentidos visual y auditivo, como por ejemplo, al ser usados para procesar

diapositivas y narración). Apoyándose en la teoría de Paivio (1971) de los códigos o canales duales, la cual postula que los seres humanos poseen canales separados para el procesamiento de la información visual y de la información auditiva, Mayer centra su modelo en la modalidad de presentación (b) dado que parece ser más consistente con una visión cognitiva del aprendizaje humano.

Las metáforas o estrategias heurísticas que usa Mayer en su modelo incluyen un enfoque del aprendizaje multimedial como conocimiento que se construye por medio de actividades sensoriales más que como información que es almacenada por un ser pasivo (en esto se acerca a la escuela o corriente que usa la metáfora del recipiente vacío y al concepto Freiriano de educación bancaria). Esta perspectiva, que tentativamente podemos denominar constructivista, es consistente (en la dimensión del desarrollo individual, al menos) con la teoría del aprendizaje de Mayer (1997), la cual incluye tres etapas: el refuerzo de la respuesta, el procesamiento de la información y la construcción del conocimiento. En cuanto a los resultados del aprendizaje multimedial, medido en términos de retención y transferencia, existen tres posibilidades: ausencia de aprendizaje (pobre retención y pobre transferencia), aprendizaje de memoria (buena retención y pobre transferencia) y aprendizaje significativo (buena retención y buena transferencia. En cuanto al aprendizaje significativo, Mayer (2001) señala: "Mi idea es que los mensajes instruccionales multimediales bien diseñados pueden promover el procesamiento cognitivo activo de los aprendientes, incluso cuando pudiera aparecer que los aprendientes están conductualmente inactivos" (p. 19). En pos de lograr estos aprendizajes significativos Mayer aborda el problema del diseño multimedial y postula siete principios:

1. Principio de Multimedia: Los estudiantes aprenden mejor con palabras y dibujos que sólo con palabras.
2. Principio de Contigüidad Espacial: Los estudiantes aprenden mejor cuando las correspondientes palabras y dibujos se presentan cerca en la página o pantalla y no alejadas.
3. Principio de Contigüidad Temporal: Los estudiantes aprenden mejor cuando las correspondientes palabras y dibujos se presentan de manera simultánea y no sucesivamente.
4. Principio de Coherencia: Los estudiantes aprenden mejor cuando se excluyen las palabras, dibujos y sonidos ajenos al significado que cuando se incluyen.
5. Principio de Modalidad: Los estudiantes aprenden mejor con animación y narración que con animación y texto en pantalla.
6. Principio de Redundancia: Los estudiantes aprenden mejor con animación y narración que con animación, narración y texto en pantalla.
7. Principio de Diferencias Individuales: Los efectos del diseño son más favorables para estudiantes con bajo nivel de conocimiento que para estudiantes con alto nivel de conocimiento y para los estudiantes con niveles altos de habilidades espaciales que para aquellos con niveles bajos de espacialidad.

Figura 1. Siete principios para el diseño de mensajes multimediales (Mayer, 2001, p. 184).

Por su parte, Schnotz (2002, 2005) ha propuesto el Modelo Integrado de Comprensión Textual y Pictórica que intenta describir "como las personas comprenden textos y dibujos que se presentan en diferentes modalidades sensoriales" (p.67). Al igual que Mayer, Schnotz adscribe al concepto de codificación dual de Paivio. No obstante, Schnotz se aleja de la teoría de codificación dual al proponer que "se forman múltiples representaciones tanto en la comprensión textual como en la pictórica" (p. 54). Llegado el momento de mencionar las implicaciones pedagógicas de su modelo, Schnotz resalta los puntos en común de su teoría y la de Mayer, los cuales descartan cualquier respuesta fácil que pueda indicar que el solo hecho de usar múltiples formas de representación y múltiples canales sensoriales conduzca automáticamente a un efectivo aprendizaje multimedial. Al contrario, Schnotz reconoce que el éxito del aprendizaje multimedial se basa en "una comprensión de la percepción humana y del procesamiento cognitivo humano basado en una cuidadosa investigación empírica" (p. 65). Asimismo, el modelo de Schnotz propone otros tres principios: el de secuenciación de texto y dibujo, el de modelamiento de estructura y el de redundancia general. En pocas palabras, el principio de secuenciación de texto y dibujo declara que si un dibujo y un texto escrito no pueden ser presentados de manera simultánea, el dibujo deber preceder al texto. El principio de modelamiento (*mapping*) de estructura tiene un efecto replicador en la memoria de largo plazo al postular que entre todas las ilustraciones posibles para visualizar un mismo contenido, se debe elegir la ilustración que sea más apropiada en la resolución de tareas futuras. Por último, el principio de redundancia general estipula que no se deben combinar ilustraciones y texto si los estudiantes tienen suficiente conocimiento previo y la habilidad cognitiva para construir un modelo mental a partir de la ilustración o del texto.

Una cita que nos permite finalizar la reseña de estos modelos y que apela al tan necesario involucramiento cognitivo del estudiante nos llega de parte de Schnotz (2002) cuando menciona que "las combinaciones de textos visuales y espaciales y otras formas de presentaciones visuales pueden apoyar la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje sólo si existe una apropiada interaccción con el sistema cognitivo del individuo" (p. 113).

Como cualquier área de investigación y de práctica pedagógicas, estos modelos y principios deben ser ampliamente evaluados en situaciones contextualizadas con el fin de probar su aplicabilidad. Nuestra investigación en Chile intenta traer al contexto latinoamericano estos postulados de manera que podamos tener una respuesta informada a críticas como la de Clark y Feldon (2005), quienes mantienen que "en la medida que el interés de los estudiantes aumenta por los cursos de multimedios, el aprendizaje tiende a disminuir porque los estudiantes sienten que el aprendizaje en estos cursos requiere menos trabajo" (p. 111).

En el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, el campo del aprendizaje de lenguas asistido por computadora (en inglés, CALL) ha sido el puente para que profesores de idiomas e investigadores se aproximen al impacto y las implicaciones de las TICS para la sala de clase. La multimedia fue introducida por Waschauer (2004)

como uno de los últimos desarrollos de CALL en lo que él denominó "CALL integrativo" y que estuvo marcado por el advenimiento del software multimodal, la hipermedia, Internet, www y los *CD roms*. Asimismo, es importante mencionar el trabajo seminal de Chapelle (2001) en el que analizó aplicaciones computacionales en tres áreas de la Adquisición de una Segunda Lengua (SLA de aquí en adelante): aprendizaje, evaluación e investigación de segunda lengua. CALL ha seguido sus exploraciones investigando el potencial de los mensajes de texto, los podcasts, twitter, videoconferencias y otras formas de representación de la lengua.

3. El Impacto de la Revolución Multimodal/Digital en los Procesos de Lectura y Escritura

Refiriéndose al impacto de la revolución multimodal/digital en los procesos de lectura y escritura, Jewitt (2005, p. 317) señala: "Hasta recientemente el dominio de la imagen sobre la palabra era una característica de los textos en pantalla y fuera de ellas: existen más imágenes en la pantalla y se les ha dado a ellas mayor prominencia sobre los elementos escritos". En un mismo sentido, la autora está de acuerdo en que "a pesar del carácter multimodal de los textos basados en pantalla y el proceso de diseño y producción de texto, la política educacional y la evaluación continúan promoviendo una visión lingüística de la lectoescritura y una visión lineal de la lectura".(p. 330).

Hasta hoy, las teorías de comprensión del discurso escrito habían estado basadas en una representación ideal de texto que enfatizaba la linealidad de la presentación de la información (Gough, 1985; La Berge y Samuels, 1974, 1985; Samuels, 1985). Este texto era concebido como lineal, cerrado y terminado. En este nuevo escenario que estamos describiendo, nuestras propias conceptualizaciones acerca de estos procesos parecen anticuadas y necesitan ser revisadas, con el objeto de redefinir lo que entendemos por comprensión y escritura desde una perspectiva multimodal. En este sentido, es importante que llevemos a cabo investigación empírica para descubrir los efectos que la multimodalidad ejerce sobre la lectura y la escritura. En lo que sigue, discutiremos brevemente este impacto, debido a que es un problema que ha adquirido un interés reciente en los círculos académicos.

De acuerdo a Kress (1997, 2003), los nuevos tipos de textos requieren diferentes conceptualizaciones y una nueva manera de pensar. Desde esta perspectiva, este autor también establece que la escritura se basa en la lógica del habla, mientras que lo gráfico se basa en la lógica de la imagen. Como consecuencia, la lectura de la información visual involucraría un proceso totalmente diferente en comparación a la lectura de un texto que sólo contiene palabras.

Walsh (2006) define los textos multimodales como aquellos textos que poseen más de un solo modo, por lo tanto el significado es comunicado a través de una sincronización de modos. Siguiendo una óptica socio semiótica, el texto escrito es sólo una parte más del texto multimodal y diferentes modos se organizan juntos para

producir significado. Dentro de este nuevo escenario, el modelo asociado a la comprensión del discurso escrito debiera ser diferente al tradicional basado sólo en el texto escrito. De esta forma, Walsh (2006) propone algunas similitudes y diferencias entre leer desde un ambiente multimodal y monomodal. La siguiente tabla resume estas diferencias.

Lectura de textos escritos	**Lectura de textos multimodales**
Modo principal: Las palabras que "dicen" incluyendo el discurso, registro, vocabulario, patrones lingüísticos, gramática. Organización y estructura de párrafos, estructura de oración y párrafo, tipografía.	Modos principales: Imágenes visuales, que "muestran", incluyendo la diagramación, tamaño, forma, línea, color, ángulo, posición, perspectiva, íconos, *links*, hipervínculos. Movimiento, sonido, animación con gráfica, clips de video, voz en *off*.
Uso de los sentidos: visual, en algunos casos táctiles.	Uso de los sentidos: visual, táctil, auditivo, kinestésico.
Significado interpersonal: desarrollado a través de la "voz" verbal – por medio del uso del diálogo, narrador en primera, segunda y tercera persona.	Significado interpersonal: desarrollado a través de la "voz" visual: posicionamiento, ángulo, perspectiva, "ofertas" y "demandas", y sonido.
Estilo verbal: incluyendo tono, entonación, humor, ironía, sarcasmo, juego de palabra, desarrollado en el uso de las "palabras". Organización tipográfica, formato, diagramación, tipo de letra, puntuación.	Estilo visual: selección y organización del medio, ángulos, color, gráfica, animación, ventanas, encuadres, menú de persiana, hipervínculos.
Imaginería verbal: incluyendo descripción, imágenes, simbolismo, metáfora, símiles aliteración, mecanismos poéticos con palabras, patrones de sonidos.	Imaginería visual y efectos de sonidos: uso del color, motivos, íconos, repetición, en voz específica, música, efecto de sonido.
Trayecto de lectura: principalmente lineal y secuencial. El lector sigue en gran medida la lectura.	Trayecto de lectura: uso de vectores, no secuencial, no lineal. El lector tiene más elección y oportunidad de interactuar.

Figura 2. Diferencias entre lectura de textos impresos y multimodales (Walsh, 2006, p.11, nuestra traducción)

Hasta cierto punto, leer un texto monomodal involucra leer secuencialmente. Por el contrario, cuando los estudiantes interactúan con los hipertextos o textos multimodales, es difícil establecer el trayecto de lectura que ellos utilizan debido a que la hypertextualidad los obliga a concentrarse en varias páginas al mismo tiempo. Como consecuencia, existen autores como Mayer y Moreno (2003) que señalan que estos textos imponen a los comprendedores una fuerte carga cognitiva sobre la memoria de trabajo.

Además, al abordar la relación entre escritura e hipertextualidad, encontramos que existen opiniones controvertidas y divergentes en relación con los efectos que la multimodalidad podría ejercer sobre los procesos de escritura. Por ejemplo, Jewitt (2005) señala que la lectura basada en textos escritos y la escritura han sido siempre procesos multimodales. La investigadora señala que esto ocurre porque ellos requieren de la interpretación y del diseño de marcas visuales, espacio, color, tipo de letra o estilo y, cada vez más, un aumento de la imagen y otros modos de representación. Esta autora también establece que "las nuevas tecnologías enfatizan el potencial visual de la escritura en la medida que esto trae consigo nuevas configuraciones de imagen y de escritura en la pantalla: tipo de letra, negritas, cursiva color, diagramación, y mucho más" (Jewitt, 2005, p. 321).

Por su parte, autores tales como Clavijo y Quintana (2004) visualizan las posibilidades del hipertexto como potencialmente motivadoras para desarrollar la creatividad del escritor. Estos autores señalan que la posibilidad de crear hipertextos permite a los estudiantes moverse desde un proceso de escritura tradicionalmente centrado y lineal hacia un proceso que enfatiza la multilinealidad y la hipertextualidad. Ellos han desarrollado un proyecto con estudiantes de Pedagogía en Inglés en la universidad colombiana Francisco José de Caldas, institución en la cual investigan el potencial de la escritura de hiper historias para el desarrollo de una conciencia crítica en los futuros maestros.

4. Modelos Integrados de Aprendizaje Multimodal y Teorías de Adquisición de una Segunda Lengua

El modelo más relevante para explicar los procesos de aprendizaje de una segunda lengua en ambientes multimodales es el de Plass y Jones (2005), el cual incorpora referencias explícitas al modo como se presenta el input lingüístico en los distintos estadios del proceso de adquisición (*apperception*, *comprehension*, *intake, integration*).

Plass y Jones (2005) sintetizan las preocupaciones de las cuales nos ocupamos como educadores: nuestro interés acerca de cómo el aprendizaje de una segunda lengua puede beneficiarse de la multimedia por medio de la integración de modelos de aprendizaje multimedial con modelos de adquisición de una segunda lengua. Para el análisis de la multimedia, Plass y Jones han adoptado el modelo de Mayer de aprendizaje multimedial y para SLA siguen el modelo propuesto por Chapelle y toman algunos elementos del modelo de Ellis, en la medida que se preguntan lo siguiente: "¿De qué manera puede la multimedia apoyar la adquisición de una segunda lengua por medio del suministro de *input* comprensible, de la facilitación de la interacción significativa y de la elicitación de *output* comprensible?" (Plass y Jones 2005, p. 471). La Fig. 3 ilustra su modelo integrado de SLA con multimedia, el cual les permite describir los procesos cognitivos involucrados y las posibles estrategias que los apoyan utilizando multimedia.

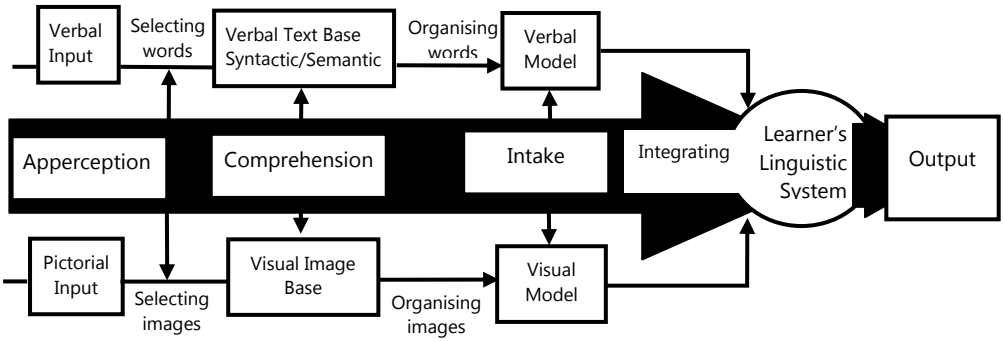


Figura 3. Modelo integrado de Adquisición de Segunda Lengua con Multimedia (Plass y Jones, 2005, p. 471)

Estos autores definen multimedia desde la perspectiva de Mayer (2001) y se concentran en la adquisición de un segundo idioma con multimedia, lo cual implica el uso de lo verbal y lo visual para proveer *input* significativo, facilitar la interacción también significativa y elicitar *output*. Ejemplifican una lección multimedial en torno a la lectura de un texto literario, integrando, a modo de actividad previa, la presentación visual de un organizador preliminar (*advance organizer,* en terminología de Ausubel), la adición de hipervínculos en el texto originalmente lineal y otras actividades posteriores conducentes a la facilitación de un aprendizaje sobre el cual los estudiantes tengan mayor control. Unen el aprendizaje multimedial con la adquisición del segundo idioma haciendo referencia a los fenómenos denominados técnicamente *apperception* y *noticing*. El primero dice relación con la representación que el aprendiente hace de la información verbal en una base interna textual y de la representación visual en una base también de imágenes visuales. El segundo, *noticing,* proviene de la teoría de adquisición de un segundo idioma y se explica como el proceso de focalizar la atención, por parte de quien aprende, en algunos aspectos de la lengua meta.

En cuanto a su revisión panorámica de lo que se conoce en la actualidad sobre adquisición de un segundo idioma con multimedia señalan los autores que existe una diversidad de perspectivas. La adoptada en su publicación es la interaccionista, la que establece tres funciones cruciales en la adquisición y aprendizaje de lenguas: *input* de naturaleza comprensible (Krashen, 1982), el aspecto interaccional y *output* comprensible. Su definición de la adquisición de un segundo idioma con multimedia es "la utilización de palabras y elementos visuales diseñados para apoyar el *input* comprensible al que el aprendiente está expuesto y con el cual interactúa, y para elicitar y negociar *output* comprensible" (p. 469).

Además, en este modelo se detallan los requisitos para el logro de *output* comprensible por parte de los aprendientes. Se trata de ayudarlos a incorporar la información proporcionada a través de la interacción en la forma de vínculos

informativos que proporcionen simplificación, elaboración, clarificación, apoyo definicional y redundancia, todas estas condiciones derivadas del trabajo de Chapelle (1997, 1998) y de Larsen-Freeman y Long, (1991) (citados en Plass y Jones, 2005).

Se señala que las estrategias mencionadas pueden ser adaptadas a ambientes multimediales en los cuales el computador desempeñe el papel de par en el proceso de aprendizaje. En pocas palabras, se trata, señalan los autores, de preguntarnos en qué medida o de qué forma el componente de multimedia es capaz de apoyar el proceso de adquisición de una segunda lengua a través de *input* comprensible, la facilitación de interacción significativa y la elicitación de *output* comprensible, tres factores considerados fundamentales para dicho proceso; dicho de otra manera, la necesidad de proporcionarle a quien aprende el *input* comprensible, la posibilidad de interactuar de modo significativo, no mecánico, para ayudarlo a producir *output* también comprensible.

Plass y Jones (2005) aclaran que existen pocas investigaciones fundamentadas en teoría de la adquisición de un segundo idioma en combinación con teoría de aprendizaje multimedial. El requerimiento de un tipo de *input* comprensible definido como *input* que contiene un nivel más allá de la competencia actual del aprendiente es mencionado con respecto a su aparente fuente de origen, la zona de desarrollo próximo, concepción de Vygotsky (1996) y, derivada de ésta, la concepción de Krashen (1982).

En un plano más didáctico y concreto, se indica que una posible utilización del componente multimedial es el enriquecimiento del *input* y el aumento de las probabilidades de fomentar mayor *noticing*. Entre las estrategias que involucran multimedia se mencionan "el subrayar o marcar palabras, oraciones, y rasgos lingüísticos, a menudo en conjunto con elementos de apoyo para la comprensión en la forma de anotaciones multimediales y pares de palabras con imágenes" (p. 472).

En lo que respecta a investigación en torno a la retención de vocabulario por medio de multimedia, se alude a un resultado que ha aparecido consistentemente con efectos positivos cuando las palabras iban acompañadas de visuales, resultado que ha conducido al desarrollo de la teoría de codificación dual que ya hemos mencionado. Se señala a su vez que en algunos casos hubo un aumento de la retención cuando la presentación visual de la palabra precedía a la presentación escrita.

En el marco de la interacción y del proceso de construcción de significados, se difunden resultados de importancia. Por ejemplo, los aprendices involucrados en lectura o comprensión auditiva aprenden vocabulario incidentalmente, es decir, como sub-producto del objetivo central que es el de lograr comprensión (Hulstijn, 1992; Hulstijn, Hollandert, y Greidenhaus, 1996). Lo que resulta aún más interesante es que en el caso en que el *input* es de mayor complicación, los aprendices pueden aprender vocabulario incidental pero incorrectamente (Hulstijn, 1992). Con el propósito de evitar dicho obstáculo, se han examinado estrategias de carácter interactivo. Entre ellas se mencionan el proporcionar anotaciones al margen para ayudar en la

adquisición del vocabulario durante la lectura de texto escrito (Hulstijn et al., 1996). Otro resultado significativo alude a la investigación en la que se comprobó que "el disponer especialmente de anotaciones visuales facilitó la adquisición de vocabulario, y que las palabras aprendidas con anotaciones visuales fueron mejor retenidas que aquellas aprendidas con anotaciones textuales." (Plass y Jones, 2005, p. 473).

En cuanto a algunas aplicaciones de los modelos multimodales a la enseñanza y aprendizaje del inglés, como hemos visto, Clavijo y Quintana (2004) han desarrollado en Colombia una línea de investigación haciendo uso del potencial de hipertextualidad e hipermedialidad de las TICs en relación con los procesos de desarrollo de la escritura en lengua materna y en lengua extranjera. En Inglaterra, utilizando el modelo propuesto por el Grupo de Londres, se ha creado el InterActive Education Project que investiga las potencialidades de las nuevas tecnologías en la promoción de aprendizajes. Mathewman, Blight y Davies (2004) concluyen sobre esta experiencia que es necesario aumentar los niveles de comprensión del diseño multimodal por medio del desarrollo de un metalenguaje sobre la multimodalidad que sea accesible y utilizable para profesores y estudiantes, para lo cual adaptan el modelo de diseño multimodal de Cope y Kalantzis (2000) a los procesos de producción de significados multimodales en la sala de clases. A su vez, Son (1998) ha discutido las características y potencialidades del hipertexto desde la perspectiva de CALL y ha creado un diseño para la enseñanza del inglés en el cual define hipermedio como la combinación de hipertexto y multimedia.

Cabe también agregar la investigación de Silva (2000) quien informa que el procesamiento multimodal de información puede conducir a una mayor retención en aprendizajes incidentales en la medida que los estudiantes procesan la información a través de canales visuales y verbales y establecen mayores construcciones referenciales, todo lo cual conlleva a un mayor número de posibilidades en la recuperación de la información léxica. En su estudio, que investigaba el efecto de diferentes anotaciones hipermediales en el aprendizaje de vocabulario incidental, Silva concluye que el grupo expuesto a multimedios obtuvo mejores resultados que aquellos expuestos a vocabulario tanto en frases como en selección múltiple.

Otro descubrimiento logrado a través de la investigación realizada por Plass y Jones (2005, p. 474) insiste en la importancia del *input* visual, incluso por sobre el verbal con respecto a comprensión auditiva y la retención de vocabulario. Los autores explican que los estudiantes recordaron más vocabulario y también más ideas del texto "cuando eligieron tanto anotaciones verbales como visuales para las palabras desconocidas." Al mismo tiempo, con respecto a la medición después de un tiempo, se descubrió que el efecto de las anotaciones visuales decayó mucho menos que el efecto de las verbales.

Por otra parte, se mencionan los organizadores preliminares (*advance organizers*) de Ausubel con respecto a su efectividad en una comprensión del discurso escrito y oral más exitosa. Plass y Jones (2005, p. 476) mencionan a Herron et al. (1995), cuyos resultados muestran que "cuando los organizadores preliminares incluyen visuales y

texto, los estudiantes adquieren más de los contenidos que siguen a la presentación que cuando sólo incluyen texto".

Entre las limitaciones de la investigación en torno a adquisición del segundo idioma con multimedia, se señalan las siguientes: el no haber incluido grupos control apropiados, el no haber asignado participantes a los grupos a ser entrenados de manera aleatoria, el haber utilizado mediciones con confiabilidad y validez limitadas, el haber empleado muestras de tamaño muy bajo para un análisis significativo de los resultados. Las autoras ofrecen algunas sugerencias para evitar dichos inconvenientes, por ejemplo: "… el conducir estudios de naturaleza más experimental en ambientes de aprendizaje formal, o emplear metodologías que sean más apropiadas al estudio de la adquisición del lenguaje in situ". (Plass y Jones 2005, p. 478).

Entre las explicaciones proporcionadas a varios principios en torno al tema, el denominado "principio del organizador preliminar" (*advance organizer principle*) resulta particularmente interesante: "Los estudiantes adquieren lenguaje mejor cuando ven un organizador preliminar antes de recibir *input* en actividades de lectura o comprensión auditiva. Los organizadores preliminares presentados en modalidades visuales y verbales son más efectivos que aquellos presentados sólo en modalidad verbal". (p.481).

Entre las sugerencias para investigación futura está la necesidad de integrar teoría de la adquisición de un segundo idioma con elementos de teorías cognitivas de aprendizaje multimodal/ multimedial (tales como la de Mayer, 2001), como lo proponen Plass y Jones, y fundamentalmente indagar en aspectos específicos de este modelo para descubrir en qué medida los principios aplicados al aprendizaje de ciencia también aplican a la adquisición de un segundo idioma.

Nuestro mayor énfasis en el marco del estudio de la potencial aplicabilidad de uno de los principios de Mayer difundidos para el aprendizaje de otras disciplinas, está en la enseñanza de vocabulario nuevo. En la actualidad, aún cuando sin consenso absoluto en cuanto a la proporción de enunciados que son producto de la aplicación de reglas y la proporción de enunciados que son resultado de la memorización de unidades fijas, existe acuerdo entre los lingüistas, motivados por los lingüistas del corpus, en que el aspecto formulaico y el léxico en general, son de importancia central en el aprendizaje y, en consecuencia, en la enseñanza de un segundo idioma. Larsen-Freeman (2003, p. 14), por ejemplo, nos recuerda que "claramente, entonces, si lo que hacemos cuando utilizamos estas fórmulas es extraer de la memoria las unidades total o parcialmente ensambladas, no todo nuestro desempeño gramatical puede ser atribuido a la aplicación de reglas gramaticales".

El léxico, por lo tanto, incluyendo el denominado "lenguaje prefabricado" o "habla envasada", ha pasado de ser el componente subordinado al aspecto estructural, a constituir el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma, propugnado particularmente por el enfoque léxico (Lewis (2002). Tal como el componente gramatical, el vocabulario debe ser incorporado al bagaje conceptual

del estudiante no sólo en términos de retención, proceso en sí complejo, sino también debe transformarse en conocimiento activo, el cual el estudiante debe ser capaz de producir oralmente y por escrito, con rapidez. Dicho de manera técnica, tal como otros aspectos del lenguaje, el vocabulario constituye conocimiento declarativo, el cual debe ser transformado con ayuda didáctica en conocimiento procedimental. Segalowitz (2006, p. 394,395), resumiendo la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento desarrollada por Anderson, señala que tal teoría "[...] asume que la adquisición de destrezas involucra una transición desde un estadio caracterizado por conocimiento declarativo a uno caracterizado por conocimiento procedimental." Y continúa explicando el proceso a través del cual la información declarativa se transforma en conocimiento activo diciendo que presupone pasar de un estadio cognitivo donde las reglas son explícitas, a través de una fase asociativa donde las reglas son aplicadas repetidamente de manera consistente, a un estadio autónomo donde las reglas ya no son explicitas y son ejecutadas automática e implícitamente, de manera rápida y coordinada. Por tanto, para este modelo, la automaticidad o automatización aparece descrita en términos del punto final en el proceso de adquisición de una destreza.

Con relación al principio de redundancia de Mayer postulamos la posible efectividad del uso sistemático de redundancia en contextos de aprendizaje de léxico en lengua extranjera (lo cual no ha funcionado efectivamente en otras disciplinas, según las investigaciones de Mayer). Los tres modos (narración o *input* hablado, animación o imagen y texto en pantalla) debieran en principio contribuir a proporcionar los "encuentros repetidos" que se requerirían para el procesamiento y retención de cada ítem léxico. A su vez, su efectividad debiera apoyar el proceso de procedimentalización necesario para la transformación del vocabulario retenido en léxico activamente utilizado en contextos de interacción oral donde se requiere de fluidez como producto de la automatización.

Sin embargo, como señala Mayer (2001, p. 159), los principios de diseño multimodal no deben ser aplicados como mandamientos rígidos sino que tienen que ser interpretados a la luz de teorías de aprendizaje. De esta forma, se hace necesario reconocer los distintos niveles en el aprendizaje de la lengua: al parecer el principio de redundancia podría ser efectivo en niveles básicos donde es posible encontrar un mayor número de animaciones narradas concisas en las cuales el elemento redundante (el texto en pantalla) que usa el mismo canal de la animación (visual) compite en menor medida con el mismo texto narrado por una voz. Además, ante la imposibilidad de diseñar las presentaciones a la medida de los estilos preferenciales de los estudiantes, las presentaciones que incluyen el efecto redundante ofrecen la alternativa para que cada estudiante procese el mensaje multimodal de acuerdo a sus preferencias. En niveles avanzados, no obstante, una vez que se haya producido un reconocimiento relativamente fluido del sistema escrito de la lengua (de especial importancia para lenguas no fonémicas, como el inglés) y donde hay animaciones narradas de mayor extensión, se puede producir una carga cognitiva en el canal visual debido a la competencia entre el texto en pantalla y la animación.

Se puede inferir, entonces, que nuestro interés no es la tecnología en sí sino el impacto que puede tener en la mente del que aprende mientras construye socialmente los significados necesarios en el idioma extranjero. De particular interés es la comprensión de cómo los estudiantes logran diferentes niveles de comprensión del discurso escrito así como también pueden alcanzar grados importantes de retención y producción léxica en la lengua meta.

En lo que sigue reseñaremos brevemente algunas investigaciones en torno a la multimodalidad realizadas en Chile. Nos detendremos en el estudio de Peronard (2007) en relación a niveles de comprensión alcanzados después de la exposición a la lectura en pantalla versus a texto escrito en lengua materna. Como objetivo secundario la investigadora correlacionó los resultados obtenidos con respecto a la preferencia de los aprendientes a leer en pantalla o en texto impreso, expresados por los sujetos mismos (158 estudiantes universitarios de primer año). A pesar de que los resultados que se informan no son optimistas en términos del grado de comprensión detectada (los sujetos mostraron bajo nivel de comprensión independientemente de si leyeron en pantalla o a partir de texto escrito) algunos de ellos invitan a reflexión. Por ejemplo, Peronard explica que cuando los sujetos leyeron en papel, obtuvieron mejores puntajes y leyeron más rápido. Con respecto a la influencia de las preferencias de los mismos sujetos, su actitud acerca de la lectura en pantalla no tuvo una influencia relevante en la comprensión de texto en pantalla. La conclusión principal de Peronard apunta a que desde un punto de vista educacional, la lectura en pantalla pudiera ser más efectiva debido a la cantidad de información disponible en la web, pero al mismo tiempo, la lectura en papel puede ser más eficiente (p.179).

El estudio del investigador chileno Pereira (2007) representa un intento interesante de comparar textos multimodales con textos monomodales en términos de niveles de comprensión. Su objetivo central fue examinar empíricamente si los estudiantes son capaces de integrar más de un modo único de representación, es decir, imágenes y texto impreso, al contestar un cuestionario multi/monomodal de comprensión. El investigador explica que una diferencia importante entre los tipos de textos utilizados fue que el texto multimodal incluyó cuatro imágenes diseñadas por un experto, las cuales agregaron nueva información al mensaje expresado a través de lenguaje. Ambos grupos demostraron aproximadamente un 40% de logro en la habilidad de comprensión, 10% bajo el nivel mínimo de logro. Pereira explica que a pesar de ser esto negativo, los resultados coinciden con los hallazgos informados por otros investigadores que se han concentrado en la habilidad de comprensión desde una perspectiva inferencial. Las diferencias entre la lectura de textos monomodales y textos multimodales (ambos en un formato digital) no fueron estadísticamente significativas aunque los puntajes obtenidos por los sujetos resultaron más altos en los tests que utilizaron la versión monomodal. Pereira enfatiza el hecho de que los niños fueron tomaron en cuenta las imágenes presentadas en el texto multimodal al contestar las preguntas pero no fueron capaces de integrar la información proporcionada a través de ambos modos representacionales.

Macis (2008) llevó a cabo una investigación que fusiona varios de los temas ya tratados, tales como el denominado "input enriquecido" (*enhanced input)* y su impacto en el fenómeno llamado *"noticing*", la retención de colocaciones de alta frecuencia, el principio de redundancia de Mayer y su posible efectividad cuando es aplicado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En este estudio, el grupo experimental recibió "input enriquecido" (*enhanced input*), que fue caracterizado como la presentación de material a través de narración (el input del profesor), animación (imágenes) y texto en pantalla. Por otro lado, el grupo de control fue expuesto a "input no-enriquecido" (*non-enhanced input*), que incluyó narración y texto monomodal. Los resultados mostraron que no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos expuestos a dos tipos de input en cuanto a su impacto en la retención de las frases hechas.

En cuanto a la dimensión gestual involucrada en el proceso de aprendizaje, Farías y Acevedo (2007) investigaron los tipos de gestos utilizados por pares de estudiantes chilenos al resolver una tarea comunicativa semi-guiada. Basados en las tipologías gestuales (McNeill, 2005; Cassell 2007), los investigadores concluyeron que los gestos funcionan como elementos constitutivos paralelos cuando los aprendientes despliegan estrategias interaccionales y mediacionales. Los gestos icónicos sirven como estrategias compensatorias que los aprendientes utilizan en ausencia de acceso léxico en el idioma meta. Los autores especulan acerca de la posible correlación entre niveles de dominio de la lengua y una progresión en el uso de gestos: a medida que aumenta el conocimiento de la lengua se pasaría de gestos deícticos a gestos cónicos y, finalmente, a gestos metafóricos en un estadio avanzado.

A pesar de que sabemos que el proceso formal de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente una actividad multimodal en la cual la dimensión visual aporta y complementa información necesaria para la comprensión del nuevo código, esta revisión de los modelos multimodales puede servir de llamado de atención a profesores y estudiantes con el fin de que evalúen críticamente los efectos e impactos de las significaciones sociosemióticas en los textos multimodales. Cobra particular importancia esta evaluación crítica en ambientes donde se enseña el idioma como lengua "extranjera", donde hay que modelar artificialmente, con la ayuda de los multimedios, los contextos comunicativos en los cuales participan diversos modos de presentación y procesamiento de la lengua.

Notas

[1] Las traducciones del inglés son nuestra responsabilidad.

[2] Utilizamos indistintamente los conceptos alfabetización y lectoescritura, conscientes, sin embargo, que ambos términos no cubren el espectro semántico del inglés "literacy", el cual denota competencias culturales de escritura y lectura.

Referencias

Chapelle, C. (2001). Computer applications in second language acquisition. Cambridge: CUP.

Cassell, J. (2007). A framework for gesture generation and interpretation. En R. Cipolla y A. Pentland (Eds.), *Computer vision in human-machine interaction* (pp. 191-215). Cambridge: CUP.

Clark, R. y Feldon, D. (2005). Five common but questionable principles of multimedia learning. En Mayer, R. (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. (pp. 97-115). New York: CUP.

Clavijo, A., y Quintana, A. (2004). *Maestros y estudiantes escritores de hiperhistorias. Una experiencia pedagógica en lengua materna y en lengua extranjera*. Bogotá: Colección Textos Universitarios, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds). (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: CUP.

Farías, M. (2003). Análisis conversacional de un corpus reducido de discurso de una sala de chateo. En Valencia, Alba (coordinadora). *Desde el cono sur* (pp. 153-162). Santiago: LOM.

Farías, M. y Acevedo, I. (2008). El rol de los gestos en el discurso multimodal de estudiantes de inglés como lengua extranjera. En M. Farías y K. Obilinovic (Compiladores), *Aprendizaje multimodal/ Multimodal learning* (pp. 97-110). Santiago: Publifahu-USACH.

Gough, P. (1985). One second of reading. En Singer, H y Ruddell, B. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 661 – 686). Newark, Delaware: IRA y Erlbaum.

Hulstijn, J. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. En P. J. Arnaud y H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113-125). Londres: Macmillan.

Hulstijn, J., Hollander, M. y Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of words. *The Modern Language Journal*, 80 (3), 327-339.

Jewitt, C. (2005). Multimodality, "reading", and "writing" for the 21st Century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 26, N°3, pp. 315-331.

Kellner, D. (1997). Media literacies and critical pedagogy in a multicultural society. Online course materials for 253A. *Education, Technology and Society*. Disponible en: http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/newdk/medlit.htm.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. New York: Pergamon.

Kress, G. R. (1997). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. En Snyder, I. (Ed.), *Page to screen* (pp. 53-79). Londres:Routledge.

Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.

Kress, G. R. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Edward Arnold.

Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. Londres: Routledge.

LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1985). Toward a theory of automatic information processing of reading. En Singer, H. y Ruddell, B. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 689 – 718). Newark, Delaware: IRA and Erlbaum.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Thomson-Heinle.

Lewis, M. (2002). *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. London: Thomson Heinle.

Macis, M. (2008). *The effect of enhanced input through multimedia presentations on performance in the retention of collocations*. Tesis de Grado, Magíster en Lingüística, Universidad de Santiago de Chile.

McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Mathewman, S, Blight, A y Davies, C. (2004). What does multimodality mean for English? Creative tensions in teaching new texts and new Literacies. *Education, Communication and Information,* Vol. 4, N° 1. pp. 153-176.

Mayer, R. (1997). Learners as information processes: legacies and limitations of educational psychologists' second metaphor. *Educational Psychology* 31 (3-4), 151-161.

Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. New York: CUP.

Mayer, R. (Ed). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. CUP.

Mayer, R. y Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, Vol 38, N°1, pp. 43-52.

Paivio. A. (1971). *Imagery and verbal processes.* New York: Holt, Rinehart y Winston.

Pereira F. (2007). Hacia la comprensión del texto narrativo multimodal digital. En M. Farías y K. Obilinovic (compiladores), *Aprendizaje multimodal/ Multimodal learning* (pp.119-135). Santiago: Publifahu-USACH.

Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. En *Revista Signos*, 40(63) 179-195.

Piscitelli, A. (2004). *Internet. La imprenta del siglo XXI.* Buenos Aires: Gedisa.

Plass, J. y Jones, L. (2005). Multimedia learning in second language acquisition. En Mayer, R.(Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp.467-488). New York: CUP.

Richards, C. (2000). Hypermedia, Internet communication, and the challenge of redefining literacy in the electronic age. En *Language Learning and Technology,* Vol 4, N°2, pp. 59-77.

Rocap, K. (2003). Defining and designing literacy for the 21st century. En Solomon, llen y Resta (Eds.) *Toward Digital Equity: Bridging the Divide in Education* . (pp. 57-74). Boston: Allyn y Bacon.

Samuels, S.J. (1985). Toward a theory of automatic information processing of reading: updated. En H. Singer y B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 719 – 721). Newark, Delaware, IRA and Erlbaum.

Schnotz, W. (2002). Towards and integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review,* Vol 14, Nº 1, 101-120.

Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. En Mayer, R.(Ed), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (49-70). New York: CUP.

Segalowitz, N. (2006). Automaticity and second languages. En Doughty C. y Long M. (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (382-408). Malden, Ma.: Blackwell Publishing Ltd.

Silva, R. (2000). The effects of Hypermedia annotations on incidental vocabulary learning. Trabajo presentado en el Congreso de la Asociación Chilena de Estudios Norteamericanos. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

Son, J.-B. (1998). Understanding hypertext: A discussion for TEFL. *English Teaching*, 53 (3), 113-124.

Vygotsky, L. (1996). *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Walsh, M. (2006). Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different? *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 29, No 1, 24-37.

Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. In S. Fotos y C. Brown (Eds.), *New perspectives on CALL for second and foreign language classrooms* (pp. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Warschauer, M., Knobel, M., y Slone, M. (2004). Technology and equity in schooling: Deconstructing the digital divide. *Educational Policy* 18(4), p. 562-588.

Nota biogràfica

Miguel Farías, Ph. D., Profesor titular del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Presidente de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior (SONAPLES). Docente de la Carrera de Pedagogía en Inglés, el Magíster en Lingüística y el Doctorado en Estudios Americanos. Sus intereses investigativos incluyen análisis (crítico) del discurso, aprendizaje multimodal y adquisición de un segundo idioma.

E-mail: miguel.farias@usach.cl

Katica Obilinovic, Ph. D., Profesora Asociada del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), Secretaria de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior (SONAPLES). Directora del Programa de Magíster en Lingüística de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Docente de la Carrera de Pedagogía en Inglés y del Magíster en Lingüística en USACH. Sus intereses investigativos se centran en aprendizaje multimodal y adquisición de un segundo idioma.

E-mail: katica.obilinovic@usach.cl

Roxana Orrego, Ph. D., Docente de la Carrera de Pedagogía en Inglés y del Programa de Magíster en Lingüística de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Posee 20 años de experiencia en la enseñanza de segundas lenguas. Profesora Asociada de la Universidad Diego Portales y Profesora Asistente de la USACH. Sus intereses investigativos incluyen análisis del discurso, escritura académica, inglés con propósitos específicos, aprendizaje multimodal y adquisición de un segundo idioma.

E-mail: roxana.orrego@usach.cl

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2010. Pag. 75-91
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Experiencias en la Blogosfera. Reflexiones en el Uso del Blog Bitácora

Susana Archondo Ormachea[a]

Rebut: 23/11/2010 Acceptat: 03/12/2010

Resumen

La investigación presenta dos experiencias en las cuales se incorpora el blog como herramienta de comunicación, y además como una bitácora de enseñanza e investigación. Los blogs se diseñan, se crean, y se utilizan. Estos blogs surgen como respuesta a las necesidades institucionales, y como bitácora del investigador.

Las instituciones participantes han sido la Creu Roja de Tarragona ONG internacional, y Le Groupement d'Intérêt Public Education et Formation Tout au Long de la Vie[1] (GIP EFTLV) dependiente del Ministerio de Educación de Francia.

La pregunta de investigación descriptiva pretendía observar "in situ" que sucedía en la relación formador/investigador/estudiante y tecnología. Para lo cual partimos del supuesto de que el formador/investigador debe enseñar las competencias de aprender a aprender, y competencias TIC. Pero para que puedan enseñar dichas competencias deben contar con ellas.

Con tal cometido se ha elegido el blog, como herramienta TIC, y como herramienta de investigación. Es decir, el blog como tecnología autoreflexiva, intracomunicacional, y de relacionamiento consigo mismo, y con los tutores de las prácticas.

Esta investigación se ha construido en la medida que va avanzando. Es por lo tanto "un proceso y un constructo" subjetivo en evolución y construcción. Al respecto Paul Watzlawick (1978:8) dice: «*Il n'existe pas de réalité absolue, mais seulement des conceptions subjectives et souvent contradictoires de la réalité*».

Surge del convencimiento en la relevancia que presentan las TIC en la educación al ser utilizadas como herramientas para almacenar, difundir, compartir, investigar, etc. unida a la preferencia temática personal y algunas experiencias laborales.

Palabras clave: Formador/Investigador. Herramientas TIC. Blog. Competencias TIC. E portafolio.

[a] Departament de Pedagogia - Universitat Rovira i Virgili

Abstract

This investigation is constructed in the measure that is advancing. It is therefore " a process and a constructo " subjective in evolution and construction. In the matter Paul Watzlawick (1978:8) says: « *Il n'existe pas de réalité absolue, mais seulement des conceptions subjectives et souvent contradictoires de la réalité* ».

It arises from the conviction in the relevancy that the TIC present in the education on having been used as tools to store, to spread, to share, to investigate, etc. Joined the thematic personal preference and some labor experiences.

The investigation presents two experiences in which the blog joins as tool of communication, and in addition as a binnacle of education and investigation. The blogs are designed, are created, and are in use. These blogs arise as response to the institutional needs, and as binnacle of the investigator.

The institutions participants have been the "Creu Roja" of Tarragona international NGO, and the "Groupement d'Intérêt Public Education et Formation Tout au Long de la Vie (GIP EFTLV)" of the Department of Education of France.

The question of descriptive investigation was trying to observe "in situ" that it was happening in the relation formingly / investigative and technology. For which we depart from the supposition from that the forming / investigative one must teach the competitions of learning to learn, and competitions TIC. But in order that they could teach the above mentioned competitions they must possess them.

With such an assignment the blog has been chosen, as tool TIC, and as tool of investigation. That is to say, the blog as autoreflexive technology, intracomunicacional, and communicational with it himself, and with the tutors of the practices.

Key words: Trainer. investigative. Tools TIC. Blog. Competitions TIC. And portfolio.

1. Iniciando el camino

La importancia de las TIC en la actualidad es indiscutible. Tan sólo imaginar despertar un día sin electricidad, sin ordenadores, sin móviles, sin conexión a la red Internet, es como vivir una verdadera pesadilla comunicacional. Esto sucede porque las TIC hoy en día son parte de la vida, están presentes no sólo en el ámbito laboral, también lo están en la formación, y por supuesto en el ámbito social y cultural.

Me conecto y luego existo, la no conexión para quien está acostumbrado al uso de las TIC y a la red, es la incomunicación con el mundo, y como seres humanos biosicoespirituales tenemos la necesidad básica y natural de comunicarnos. Existimos en tanto y en cuanto nos comunicamos con el otro, porque "ser" es relacionarse, y las TIC potencian y prolongan nuestros sentidos.

Carr (2008) señala como el "gran invento" de una época con toda la novedad que conlleva se convierte en algo funcional y habitual y modifica las relaciones sociales. Con el ejemplo de la bombilla de Edison, cuenta como dicho invento tecnológico cambió la forma y hábitos de vivir de las personas. A la llegada de la noche los miembros de una familia se reunían frente al fuego para contarse lo sucedido en el día. Con la bombilla estos momentos sociales dejan de ser, cada uno podía realizar sus propias actividades en su propio ambiente. Hoy en día con las TIC, podemos estar virtualmente junto a la familia, y físicamente lejos de ella. Conectados con el mundo, y con nuestras propias redes más allá del espacio físico que ocupemos

Además de la relevancia de las TIC de las que comentábamos en párrafos anteriores, la elección de ésta temática estuvo influenciada primero, en el rol de alumna y luego de formadora a distancia. Ese doble rol, en dos tiempos distintos nos ha permitido ser empáticos en el momento de entender el proceso de relacionamiento del formador y del alumno frente a la nueva tecnología.

Segundo, como actora integrante de una red, vivenciando la potencialidad del trabajo a partir de una comunidad. Cubriendo de alguna manera la soledad y el aislamiento del formador, del investigador y del alumno más allá de las distancias físicas.

Tercero, como ser social en comunidad actuando y participando de la red de amigos, de familia, de actividades culturales y lúdicas. En redes como Facebook, Twenti, Reserchgate, y otras que nos permiten relacionarnos a nivel familiar, profesional, como en el ámbito investigativo, etc.

Es decir, como formadores y dejando de ser tecnófobos o tecnófilos la importancia radica en conocer las TIC, usarlas pero sobre todo apropiarnos y empoderarnos de ellas. Lo que se puede lograr a través del conocimiento de la potencialidad del medio y de su uso e integración en la vida.

Por otro lado, se ha dejado de lado el tabú generacional, en el entendido de que son las nuevas generaciones las que parecieran poseer un chip especial para entender las tecnologías (nativos) a diferencia de las personas mayores o de otra generación. Las experiencias actuales demuestran que esa brecha generacional en el manejo de las TIC, está más en la mente de las personas y que puede ser superado.

La cultura se ha convertido en una cibercultura y el formador en ese contexto debe ser en términos de Bartolomé (2008) un "Formador Cibernauta" en un entorno de trabajo en equipo, basado en redes TIC de trabajo y sociales que potencian el conocimiento a través de una inteligencia colectiva.

Lo novedoso de la TICE es que permite una autoformación, pero también permite una formación grupal, a partir de la participación en red. Estamos frente al nacimiento de una nueva visión de mundo que deja de ser individualista, y se construye en red, donde conocimiento es un hecho más bien global, grupal y dinámico.

Lugar donde el formador deja de ser "el profesor" y se convierte en un profesional del conocimiento, y donde su identidad se construye de una manera reflexiva y crítica, pero sobre todo se construye a partir de un grupo de pertenencia en constante mejoramiento y crecimiento, como debe ser la red que los incluya. Dejamos de ser esos seres aislados y nos construimos en tanto y en cuanto somos parte de la red; existimos de manera individual pero como en la pirámide de Maslow requerimos de ese reconocimiento social que nos reafirma como seres individuales y como seres grupales. Porque en definitiva el ser humano sigue siendo esa unidad biosicoespiritual que existe en tanto que se relaciona y se construye con el "otro".

El nuevo rol del formador se encuentra mucho más claro, ya no es el clásico docente de atrio. El facilitador del proceso enseñanza/aprendizaje, no es quien todo lo sabe, es quien conoce los lugares donde encontrar conocimiento, y actualizarlo. Capaz de trabajar en red, tanto física como virtual, con sus pares a partir de aprendizajes significativos, multidisciplinares y con sentido. Lo que significa, enseñar a pensar, a razonar, a sistematizar, a poseer un sentido crítico, enseñar a trabajar en red, a ser creativos, enseñar en valores y ética. Que en otras palabras es un formador con la competencia de saber trabajar en red física y virtual, y tecnológicamente empoderado.

2. Apuntes teóricos

El fundamento teórico de la investigación se baso en tres ejes. El primer eje consta de las siguientes definiciones: Cultura Organizacional y Cibercultura. El segundo eje está formado por e Portafolio y Blogs. El tercer eje cuenta con teoría respecto al Formador cibernauta y Competencias TIC del formador.

Se entendera por cultura organizacional al "…sistema de significados compartidos por los miembros de una organización, que la distinguen de otras" (Robbins, 2004, p. 525).

Por otro lado Barbera (2008) considera la existencia de diversos tipos de e portafolio como ser: Académico (permite documentar eventos o productos relevantes para el autor de manera crítica y reflexiva, hace referencia a muestras de aprendizaje seleccionadas en el contexto escolar, universitario y formativo de manera general, puede ser: de profesores, de estudiantes). Profesional (documentar eventos o productos relevantes, de acuerdo al propósito y audiencia puede ser; profesional development, resume portfolio, showcase portfolio). Civil /empresarial. Vital (ámbito familiar, particular).

Barbera formula varias preguntas que perfilan el diseño de un e-portafolio como: ¿Para qué finalidad se desarrollará un e-portafolio y qué audiencia tendrá?, ¿Dónde se empleará el e-portafolio?, ¿Qué tipo de e-portafolio será y que ciclo vital tendrá?, ¿Se tienen en cuenta los diferentes medios de presentación (audio, vídeo, gráficos…) y los distintos tipos de información?, ¿Qué elementos-competencias, estándares, criterios…- estarán implicados?, ¿Qué competencias tecnológicas específicas se

necesitarán para manejarlo?, ¿Qué nivel de argumentación y reflexión se aplicará y cómo?, ¿Qué rol desarrollará la interactividad tecnológica y pedagógica?, ¿Cuándo se podrá consultar el e-portafolio y quién podrá hacerlo?, ¿Cómo se organizará la información? (p.38).

Los portafolios les permiten a los docentes registrar, evaluar y mejorar su trabajo. Son colecciones de trabajo especializados y orientados hacia un objetivo, que captan un proceso imposible de apreciar plenamente a menos que uno pudiera estar dentro y fuera de la mente de otra persona. Los portafolios convalidan expectativas actuales y legitiman las metas futuras. Constituyen una historia en desarrollo. Son fluidos, aunque pueden congelar un momento y hacerlo ver como si tuviera un principio y un final definidos. Son los museos de nuestro trabajo y nuestro pensamiento, en los que se exhiben nuestros éxitos, experimentos y sueños. Los portafolios son espejos, aunque sean deformantes, de una realidad en evolución. Nos muestran lo que queremos ver y lo que querríamos no ver. Además de ser un reflejo del yo, los portafolios son un espejo profesional.

El éxito del blog, entendido como un registro personal en línea, puede deberse a múltiples factores inherentes a sus características y potencialidades. El uso de los blog permite que estos sean públicos o que tengan un carácter más restrictivo. Como un diario de campo compartido con los profesores/tutores.

En las experiencias que se presentan en esta investigación el blog no es utilizado como un elemento masivo, sino más bien reflexivo, y comunicativo con los profesores y/o tutores, y con los estudiantes.

Formador cibernauta y Competencias TIC

La irrupción de las TIC en la enseñanza dibuja la llegada de un nuevo paradigma educativo centrado en "el estudiante" como ser en construcción. En un escenario físico y virtual, donde el aula universitaria trasciende y se convierte en un mix, un verdadero "blended learning", con mayor o menor grado de virtualidad. Escenario donde el facilitador se reconstruye y comienza a adquirir nuevas competencias. Porque, en esta sociedad del conocimiento en construcción, "el facilitador" es también un estudiante, y un ser en formación permanente.

Las habilidades, los roles, y las competencias TIC del formador han sido estudiadas y delimitadas por distintos investigadores, entre ellos podemos citar a Castell, Marqués, Bartolomé, Le Boterf, etc. En España una investigación reciente respecto a las competencias TIC para la docencia universitaria dirigida por Ma. Paz Prendes (2009)[2] permite ver de manera detallada una lista de competencias, y además nos permite evaluar nuestras competencias como docentes TIC, en la misma red.

Una manera resumida de ver y entender estas 39 competencias básicas, de acuerdo a Cano (2005) "…es observar las dimensiones que las agrupan" (p. 149).

En todo caso vale la pena enfatizar que las competencias TIC poseen características instrumentales y transversales, pero también transformadoras. Transformadoras de Modelos comunicativos, de la construcción de uno mismo, y del proceso de enseñanza / aprendizaje.

3. Dos instituciones, dos países, dos experiencias

En los dos puntos anteriores se ha mencionado la importancia de las TIC en el ámbito de la formación, y se han citado algunos componentes teóricos. Ahora se explicará el desarrollo de dos prácticas institucionales realizadas bajo el paraguas del Master Mundusfor, Formación de Profesionales de la Formación URCA (Université de Reims Champagne Ardenne) y URV (Universitat Rovira i Virgili).

Al ser un master europeo, realizado en dos países, las prácticas que se requerían realizar tenían que ser también en dos instituciones de los países en cuestión. De esa manera, se han desarrollado las prácticas en La Creu Roja de Tarragona[3] (CRT), y Le Groupement d'Intérêt Public Education et Formation Tout au Long de la Vie[4] (GIP EFTLV).

Estas instituciones han sido observadas a partir de sus características específicas institucionales, como ser la cultura organizacional, la comunicación y las TIC que utilizan. Además se ha considerado que al realizar la práctica cada una de las instituciones encomendó al practicante una misión específica.

La práctica se inicio con la CRT en España y en la medida de su desarrollo se fue afinando y descubriendo componentes teórico/prácticos. A partir de la segunda práctica en GIP EFTLV en Reims Francia, se fortaleció y se delimitó aún más la experiencia.

Si bien nos referimos a dos instituciones diferentes, la primera una ONG internacional y la segunda un proyecto del Ministerio de Educación francés. Encontramos componentes en común que abarcan desde los datos sociodemográficos de los actores (edad de los consultores y formadores), hasta el empleo de las TIC, y una cultura organizacional democrática y participativa.

Cada una de las experiencias presentaron peculiaridades como: En la CRT donde se quería fortalecer el componente de relación e interacción entre formadores, lo cual se hizo a partir del diseño y la creación de dos blogs para dos ámbitos; Inmigración y Formación (primero en castellano y luego en catalán). En el GIP, se trabajó con una misión determinada y específica delimitada desde un principio, se creó un blog en castellano para mostrar la imagen y potencialidades del proyecto hacia el mercado hispanoamericano, y catalán.

En general la experiencia describió el uso de herramientas TIC en relación los actores participantes; practicante/TIC, formador/TIC, tutor/TIC, etc. Es decir que se ha realizado una aproximación a la relación de los actores y la tecnología.

Si bien, desde un inicio de las prácticas se contó con un blog bitácora, a lo largo del desarrollo de las mismas se introdujeron otros blogs, que respondieron a la necesidad de encontrar un instrumento o herramienta de comunicación entre pares, y un blog para mostrar una imagen a un nuevo público.

La preocupación principal que guió la investigación fue la idea de que los formadores deben conocer, usar, apropiarse y empoderarse de las TIC, para luego transmitir ese saber. En todo caso es una primera aproximación al objeto de estudio.

4. Objetivos de la Investigación

4.1. Objetivos Generales

Describir el uso de los blogs como herramienta de comunicación intrapersonal, interpersonal, y de reflexión, del investigador (portafolio virtual).

Describir y comparar el uso del blog como herramienta de comunicación intrapares, que realizan actores de la formación en la CRT ámbitos de Formación y de Inmigración, y en el GIP EFTLV D2PC.

4.2. Objetivos Específicos

1. Analizar e implementar un blog bitácora, de carácter autoreflexivo (portafolio).

2. Analizar la relación entre el uso de las TIC y la cultura organizacional en relación al trabajo en red de los actores internos de la CRT y del GIP EFTLV D2PC.

3. Caracterizar el uso de una herramienta TIC (blog) en relación al trabajo en red de los actores internos de las dos instituciones analizadas (CRT y del GIP EFTLV D2PC).

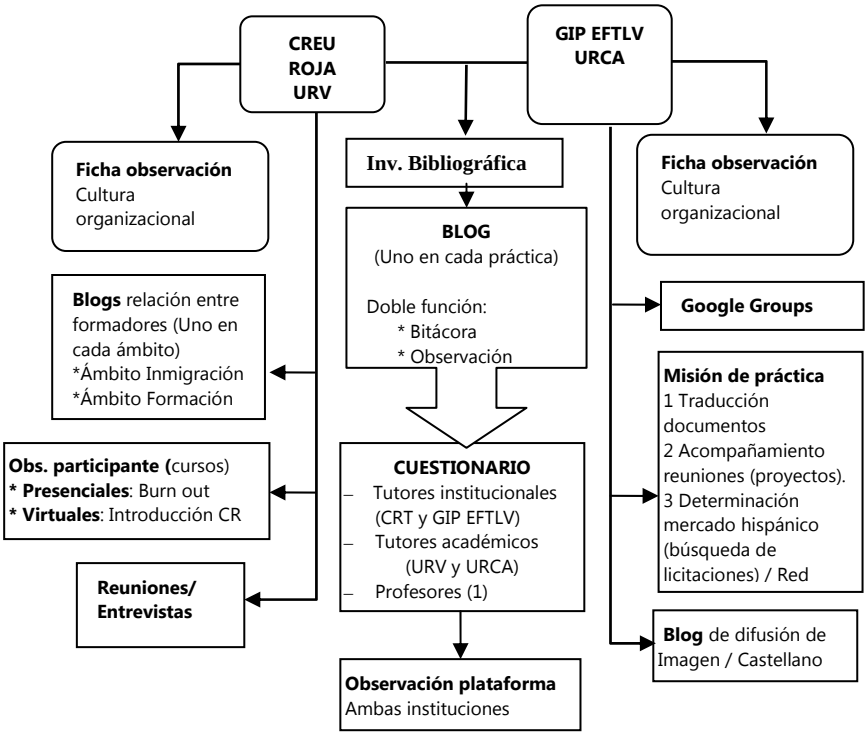
5. Diseño metodológico

Las decisiones teóricas y metodológicas asumidas responden a un conjunto de circunstancias, perspectivas e influencias múltiples; desde la multiculturalidad, las experiencias de vida, el bagaje teórico-práctico de los tutores. Las necesidades de complementar, y corroborar los resultados obtenidos a partir de la triangulación de herramientas.

En ese sentido las herramientas e instrumentos utilizados han sido: Investigación bibliográfica, observación participante, y no participante, entrevistas, y encuestas. Estas dos últimas con carácter complementario y descriptivo.

MÉTODOS[5]	TÉCNICAS[6]	FUENTES	INSTRUMENTOS[7]
Los métodos particulares empleados son: ▪ Descriptivo ▪ Comparativo	▪ Cualitativo 1. Investigación Bibliográfica 2. Observación 3. Observación Participante 4. Entrevistas no presenciales 5. Cuestionario	Libros referentes al tema, curso de Formación básica institucional. La CRT y su accionar El GIP EFTLV y su accionar Actores representativos (fuentes primarias) Formadores/voluntarios Consultores / formadores Voluntarios CRT	Fichas bibliográficas Cuadro de observación. Blog (Diario o bitácora) Guía de entrevista no presencial Cuestionario

Cuadro Nº 1 – Metodología de la investigación



Cuadro Nº 2 – Diseño general de la investigación

A continuación se puede observar las fichas utilizadas para la observación no participante y participante. Por razones de espacio, colocaremos como ejemplo solamente la ficha de la CRT (Vale la pena señalar que para el GIP también se desarrollaron fichas). También se mencionará las entrevistas y encuestas realizadas de manera complementaria.

Etapas de observación no participante	
Definición de Objetivos	**Objetivo general:** Observar y determinar cuál es la cultura organizacional en el ámbito de Formación y ocupación y Inmigración de la CRT. **Objetivos específicos:** Identificar si la orientación de la CRT se enfoca a: la innovación, la orientación a los resultados, orientación a las personas, orientación a los equipos. Determinar la comunicación empleada en la CRT, a partir de la comunicación organizacional; formal, informal, interna, externa; en red o individual.
Acceso al Escenario	**Se considera que es aconsejable el acceso en varios momentos de observación.**Seleccionar dimensiones de observación, tiempo, acontecimientos de interés y lugares, escenario variable (ámbitos elegidas y determinadas, intranet, Web). Informales y formales.
Desarrollo de la Observación Salida del escenario	La observación "in situ" se desarrolla empleando una ficha de observación y registro, en varias sesiones aprovechando el desarrollo de la práctica**.** Salir del escenario.

Cuadro Nº 3 – Cultura organizacional CRT

Etapas de observación	
Definición de Objetivos	**Objetivo general:** Observar y determinar cuál es la cultura organizacional en el ámbito de Formación y ocupación y Inmigración de la CRT. **Objetivos específicos:** Identificar si la orientación de la CRT se enfoca a: la innovación, la orientación a los resultados, orientación a las personas, orientación a los equipos. Determinar la comunicación empleada en la CRT, a partir de la comunicación organizacional; formal, informal, interna, externa; en red o individual.
Acceso al Escenario	**Se considera que es aconsejable el acceso en varios momentos de observación.** Seleccionar dimensiones de observación, tiempo, acontecimientos de interés y lugares, escenario variable (ámbitos elegidas y determinadas, intranet, Web). Informales y formales.
Desarrollo de la Observación Salida del escenario	La observación "in situ" se desarrolla empleando una ficha de observación y registro, en varias sesiones aprovechando el desarrollo de la práctica**.** Salir del escenario.

Cuadro Nº 4 – Observación Plataforma CRT

Etapas de observación participante	
Definición de Objetivos	**Objetivo general:** Identificar y caracterizar el uso del "blog bitácora" por parte de los tutores institucionales y académicos y de 2 docentes. **Objetivos específicos:** Observar la relación de los actores frente al blog.
Acceso al Escenario	En varios momentos, consultas a los tutores y profesores y constatación en el blog.
Desarrollo de la Observación	La observación se desarrolla empleando una ficha de observación y registro, donde el blog bitácora juega un papel muy importante.
Etapas de observación	
Definición de Objetivos	**Objetivo general:** Identificar y caracterizar el uso del "blog bitácora" por parte de los tutores institucionales y académicos y de 2 docentes. **Objetivos específicos:** Observar la relación de los actores frente al blog.
Acceso al Escenario Vagabundeo	En varios momentos, consultas a los tutores y profesores y constatación en el blog.
Desarrollo de la Observación	La observación se desarrolla empleando una ficha de observación y registro, donde el blog bitácora juega un papel muy importante.

Cuadro Nº 5 – Observación participación del "blog bitácora"

Etapas de observación participante	
Definición de Objetivos	**Objetivo general:** Identificar las habilidades y estrategias concernientes a la facilitación o intervención educativa. **Objetivos específicos:** Observar como interactúa el formador de la CRT. Participar como alumna en un curso presencial de la CRT. Comunicar objetivos, situación de partida verificada, comportamiento, intervención, capacidad de diálogo, empatía, aporte de ideas, moderación, autoconfianza, recursos, gestión del tiempo, métodos y técnicas, objetivos finales evaluados.
Acceso al Escenario	En un momento dado, con un curso específico. Seleccionar dimensiones de observación, tiempo, acontecimientos de interés y lugares, escenario variable (aula, taller, etc.).
Desarrollo de la Observación	La observación "in situ" se desarrolla empleando una ficha de observación y registro.

Cuadro Nº 6 Curs de Les Estratègies de les tecniques de Burn Out: Posició del Tècnic

Etapas de observación participante	
Definición de Objetivos	**Objetivo general:** Observar y participar como alumna virtual en un curso de la CRT **Objetivos específicos:** Caracterizar un recurso virtual empleado por la CRT.
Acceso al Escenario	Aula virtual.
Desarrollo de la Observación	La observación "in situ" se desarrolla empleando una ficha de observación y registro del curso on line.

Cuadro Nº 7 – Formación Básica Institucional

Entrevistas y reuniones

Para enriquecer los resultados se realizaron entrevistas no directivas en función de objetivos de conocimiento entre la institución y el investigador, a partir de una guía de preguntas, de carácter abierto y específico. Estas entrevistas han sido grabadas en su totalidad, sin embargo, no se ha realizado una transcripción textual, los aportes que se obtuvieron han sido revisados por los tutores institucionales y académicos.

Cada uno de los ítems o preguntas responde a objetivos específicos de conocimiento institucional y de servicio específicos. Por ejemplo en la entrevista a la tutora institucional y responsable del ámbito de Formación y Ocupación de la CRT se pretendió conocer los componentes de gestión educativa de calidad que se utilizan en ese ámbito, lo propio sucedió con la entrevista realizada con el responsable del ámbito de Inmigración.

Las entrevistas fueron validadas a partir del apoyo de los tutores. Luego se la aplicó a individuos elegidos previamente. En algunas oportunidades y con algunas personas se realizaron más de una entrevista, con el propósito de complementar y añadir datos.

Las personas entrevistadas fueron las siguientes: La Directora del Departamento de Capacitación, la Responsable del Ámbito de Formación y Ocupación, el Responsable del Ámbito de Inmigración y el Director Nacional de Educación a Distancia (Barcelona). Coordinadoras del programa de Ocupación (3 técnicos), para internalizarse en las funciones y actividades que realiza, lo que permitió complementar la información proporcionada a través de la documentación institucional proporcionada. Entrevistas con el Responsable de Formación oficina local, Técnico de Formación de Voluntarios, Técnico de espacio de investigación de trabajo, que permitió ver la actividad más de campo, más del día a día de la formación. Este último técnico permitió además revisar las especialidades virtuales y los recursos virtuales de la UOC. Con la administrativa de soporte se ingreso al intranet en el área de Formación y Ocupación.

Para iniciar la fase de entrevistas se ha realizado una exploración descriptiva y luego una fase intermedia con una guía de entrevistas o preguntas abiertas para recabar

mayor información. Además, se han realizado cuestionarios a los tutores institucionales y académicos, y a dos profesores de la universidad para complementar los resultados obtenidos del uso del blog de bitácora.

Encuestas

Las encuestas planificadas se enfocaron a los voluntarios de la CRT con la intención de testear la opción de implementación de cursos virtuales y participación en el proceso de creación e implementación del blog (red y comunidad virtual).

El cuestionario ha sido contrastado por el jefe de voluntarios de la CRT y por la Responsable de Formación. Habiendo sido modificado de acuerdo a sus sugerencias, que principalmente señalaba el empleo de un lenguaje menos técnico y más directo. Se han obtenido respuesta de cuatro de nueve voluntarios.

6. Desarrollo de la experiencia

La planificación inicial de la experiencia comprendía 150 horas de práctica en cada institución. Es decir un total de 300 horas, las actividades y el desarrollo de la práctica sobrepasaron dicho horario. La dinámica generada permitió, en las dos organizaciones, una continuidad y un seguimiento virtual, hasta un semestre después de haber finalizado la actividad.

El blog utilizado como bitácora ha sido sistematizado y se evidencia a sí mismo. Se utilizó, como bitácora, un blog en cada práctica. "La investigación demostró que escribir diarios de aprendizaje refuerza, y desarrolla el alcance del aprendizaje del alumno en la práctica porque de acuerdo a Lea, M. Stieres (2000) "…en primer lugar, los diarios ofrecen la oportunidad de escribir de manera regular, lo que permite desarrollar las ideas y la fluidez en la escritura… En segundo lugar, un diario permite a los estudiantes construir un mapa de las relaciones y estructuras complejas de un curso o material variado… En tercer lugar, un diario hace que los alumnos piensen de forma distinta" (pp. 98-99).

Los blogs/bitácoras fueron creados al inicio de cada una de las prácticas para responder a tres objetivos; evidenciar el trabajo diario de la práctica, permitir el diálogo permanente con los tutores, iniciar los trabajos de fin de semestre y finales del master, y la redacción de artículos.

Los blogs que se utilizaron en un principio eran cerrados y restrictivos permitiendo solamente el seguimiento y participación de los tutores, y del estudiante de práctica.

En un principio se pensó en la necesidad de la creación de dos blogs adicionales uno para el marco teórico, y el otro para la metodología de la investigación. Finalmente se decidió por la creación de un blog para el componente metodológico.

7. "Hinc et nunc" Resultados y Conclusiones

La frase Hinc et nunc significa aquí y ahora, y es como se quiere mostrar esta experiencia válida en el momento que se desarrolló.

Los objetivos tanto general, como específicos también se han cumplido. Es decir que se ha realizado un acercamiento descriptivo/comparativo del uso de las TIC, entendidas como herramientas de comunicación intrapares, que realizan actores de la formación en la CRT ámbitos de Formación y de Inmigración, y en el GIP EFTLV D2PC.

Además se ha investigado la relación entre el uso de las TIC y la cultura organizacional en relación al trabajo en red de los actores internos de la CRT y del GIP EFTLV D2PC.

En ambas prácticas se ha propuesto un instrumento para mejorar el proceso comunicacional entre pares, se ha construido los blogs, y se ha iniciado el proceso de dinamización del mismo.

La importancia de la comunicación y el uso de la red nos llevan a pensar en la necesidad de afianzar, y enfatizar la importancia que tiene la competencia de saber aprender a lo largo de la vida, de empoderase de las TIC y saber trabajar en red de manera física y tecnológica.

A continuación se muestran los resultados obtenidos, posteriormente a manera de interpretación se detallan las conclusiones a las que se ha arribado.

Se ha descrito el uso de blogs como herramienta comunicacional, a partir de la creación del blog/bitácora, que ha sido útil para la ordenación de ideas, seguimiento y evidenciación de actividades. Es decir que ha sido utilizado para la autorreflexión y automotivación. Seguimiento y control, y comunicación con los tutores (trabajo de investigación en red). Permitió agrupar artículos capaces de ser útiles en la redacción final del informe, pudiendo contar con el día a día de la práctica desarrollada. Es decir, que podemos indicar que la creación del blog/bitácora fortaleció el proceso comunicativo y evidenció su uso como herramienta de trabajo en red.

Las reuniones físicas con los tutores académicos e institucionales, el personal técnico de la CRT y del GIP EFTLV aportaron conocimientos, experiencia, profesionalidad y visión institucional. De esa manera se delimitó más el área de práctica. Reconfigurándose y adecuándose la metodología, los instrumentos, las herramientas y las necesidades de consultas teóricas y metodológicas.

A partir de las prácticas desarrolladas en las dos instituciones hemos podido comparar, el mismo objeto; blog/bitácora, y la experiencia en el empleo del blog como herramienta de comunicación, y autoreflexión.

Veamos con más detalle cuáles han sido las diferencias y coincidencias encontradas. Si bien son dos instituciones con características diferentes, ambas trabajan en formación, y cuentan con formadores, y consultores, con un rango etáreo muy similar. Poseen una cultura organizacional abierta y fuertemente dirigida al trabajo grupal. La plataforma que utilizan es de última generación, y trabajan, o han empezado a trabajar con la formación a distancia (FOAD, E learning, blended learning, etc).

En ese sentido podemos decir que cuentan con recursos TIC para el relacionamiento "intrapares" como la posibilidad de crear o participar de foros, chats, correo electrónico, crear o participar de blogs, ingresar en grupos de trabajo (a partir de Google Groups), etc.

Cuentan con un problema común al introducir TIC, es que cuando los formadores están comprendiendo e introduciéndose en componentes TIC, se introducen cambios en las plataformas, que requieren de un constante aprender a aprender. Si bien son los expertos tecnológicos los que dominan está área y fortalecen los componentes, y ello es loable, sin embargo estamos frente a recursos humanos, o capitales humanos, que requieren de formación, motivación, seguimiento, y que además deben estar preparados ante la innovación y los cambios, etc.

Otro componente es la existencia consciente de un cambio de mentalidad del formador, que deja de ser ese "maestro tradicional" y se convierte en facilitador del proceso, dentro de la "sociedad red" que menciona Castells y conformando "comunidades virtuales", y que al igual que el proceso de formación se está reconfigurando a partir de las TIC. El formador debe adquirir competencias TIC y competencias red.

Y un tercer componente es que el formador siente que, en vez de que la tecnología es un elemento que le permitirá optimizar su tiempo, se convierte en un elemento que le quita tiempo, porque debe subir archivos, debe revisar los que se ha hecho virtualmente. La presencia de muchas plataformas, y muchos blogs, y la solicitud de participación activa de los formadores, genera una sensación de agobio informacional. Lo que significa, que se incrementa el trabajo. Es decir, que cada vez hay más claves que recordar, más links a los cuales se debe ingresar y se debe conocer, más información que procesar y se comienza a sentir los efectos de la "infoxicación". El formador se siente en un mundo lleno de información diversa y dispersa en la que navega y naufraga constantemente.

En los párrafos anteriores hemos hablado de componentes en común entre las dos instituciones de práctica. Ahora veamos las especificidades que se derivan directamente de la misión encomendada por cada una de instituciones.

En el caso de la CRT, y luego de un diálogo con personal de la institución, y ha solicitud de ellos se han creado dos blogs para intensificar el relacionamiento inter voluntarios/formadores en dos secciones distintas, y se ha participado como alumna en la formación a distancia, y presencial, y luego se ha seguido el proceso como voluntaria.

En el caso del GIP EFTLV D2PC la misión contenía tres partes; traducción de documentos, acompañamiento a reuniones para conocer los procedimientos y finalmente, un análisis del mercado hispánico para la creación de una red. Que ha permitido desde el simple conocimiento de la institución, hasta el hecho de implicarse en las actividades y el posterior compromiso al contar con una misión específica de la cual ser era absolutamente responsable. Para el GIP EFTLV se ha creado un blog en castellano con el propósito de difundir la imagen de la institución y captar futuros socios. Por lo tanto las misiones encomendadas se han cumplido, y se prevé continuar en los próximos meses con el apoyo a la conformación de la red hispanoamericana.

Las TIC aplicadas a las prácticas empresariales (blog/bitácora)

Su creación ha sido muy útil para la ordenación de ideas, seguimiento y evidenciación de actividades, es decir que sirve para la autorreflexión y automotivación, seguimiento y control, y comunicación con los tutores (trabajo de investigación en red). Permite agrupar artículos capaces de ser útiles en la redacción final del informe. La creación del blog/bitácora fortaleció el proceso comunicativo y evidenció su uso como herramienta de trabajo en red.

Al finalizar la experiencia me pregunte, y pregunto al lector: ¿Cómo se puede ser conclusivo en un mundo de continuas transformaciones? ¿Dónde la constante es el cambio y las TIC evolucionan y transforman lo social, lo cultural, lo económico y lo político, y dónde la formación es un proceso a lo largo de la vida?

Notas

[1] En adelante GIP EFTLV.

[2] Estudio de Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas que ha sido financiado por el Ministerio de Educación a través de la convocatoria para la subvención de acciones con cargo al programa de Estudio y Análisis. Universidad de Murcia.

[3] En adelante CRT.

[4] En adelante GIP EFTLV.

[5] El método es el camino que guía la investigación. Para Max Hermann en "Investigación económica su metodología y su técnica" p. 39, es la manera de alcanzar un objetivo; o bien, se le define como determinado procedimiento para ordenar la actividad. Existen métodos generales y

particulares. Los segundos son los que cada disciplina ha desarrollado de acuerdo a sus necesidades y limitaciones.

[6] Se entiende como técnica al conjunto de reglas y operaciones para el manejo de los instrumentos que auxilia en la aplicación de los métodos.

[7] Permiten obtener datos sistemáticamente.

Bibliografía

Barberá, Elena. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: Editorial UOC.

Bartolomé, Antonio. (2008). *El Profesor Cibernauta ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Editorial Graó de IRIF. S.L.

Carr, Nicholas. (2008). *El gran interruptor. El mundo en red de Edison a Google*. Ediciones Deusto.

Castells, Manuel. (2003). *La era de la información. La societat xarxa*. Barcelona: Editorial UOC.

Covey, Stephen. (2009). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidos Ibérica.

Le Boterf. (1999). *L'ingenierie des compétences*. Paris: Edition de l'Organisation.

Martin- Kniep, Giselle O. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la Práctica*. Buenos Aires Argentina:.Editorial Paidos.

Mora Vicente, Luis. Pangea. (2006). *Internet, blogs y comunicación en un mundo nuevo. Un manual de supervivencia en la selva digital*. Sevilla España: Fundación José Manuel Lara.

Prendes, Mª Paz. (2009). Referencia EA2009-0133. *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas* de la Universidad de Murcia.

Poisson, Daniel. (1998). Conférence de «Apprendre en autonomie avec les nouvelles technologies: nouveau rôle de l'enseignant». Les nouvelles technologies de communication et l'accès aux savoirs. Reims, 7 octobre.

Robbins. Stephen. (2004). *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, 10ª ed.

Stieres M., Lea, (2000). The personal in university writing: uses of reflective learning journals, en B: *Students Writing in Higher Education*: Nex Contextes, Buckinghan. Open University Press. PAG. 61. Créme.

Watzlawick, Paul. (1978). La réalité de la réalité. Point Essais. Confusion, desinformation, communication. Francia: Seuil.

Webgrafía

http://www.um.es/competenciastic/index.html

http://www.um.es/competenciastic/indicadores.html

http://www.um.es/competenciastic/autoevaluacion.html

http://peremarques.pangea.org/docentes.htm

http://www.scribd.com/doc/2553283/INFORME-BRUNDTLAND

Recensions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2010. Pag. 95-98
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Rafael Valls Montés: *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, Universitat de València, València, 2010, 170pp.

Enzo Traverso (*Els usos del passat. Història, memòria, política*: 2005 [2006]) ha estudiat els usos polítics de la memòria. És sabut que la interiorització crítica de fets passats-viscuts depèn, a banda de fets individuals, de la legitimació pública que se'n vulgui donar. Així existiria, segons aquest autor, una memòria dominant i una altra de subalterna. El primer model de memòria comptaria amb el suport dels pressupostos públics atès que comprendria la història que caldria recordar, socialitzar i que, en definitiva, serviria de cobertura jurídicolegal del règim polític a l'ús.

Aquesta recerca de Rafael Valls, sobre un cicle de temporal cultural i polític del tot significatiu, és un bon exemple per a tractar la vehiculació de l'imaginari pedagògic coetani i, alhora, tenir en compte, les continuïats, superacions i ruptures aconduïdes per les distintes estructures polítiques. Al capdavall, i és un aspecte derivat d'aquesta recerca (i d'una consideració metodològica general), el pensament i pràctiques pedagògiques són una conseqüència de la interdependència entre estructura social i estructura de poder.

En aquest sentit, l'anàlisi de la recepció de moviments socials i de conjuntures polítiques que han marcat un punt d'inflexió en l'evolució de les nacions és una recerca que es va establint amb rigorositat. Un estudi peoner fou el de la Fundació Jaume Bofill (A. Segura [coord.]: 2001), la investigació fou dedicada a estudiar el coneixement de la història pròpia i les temàtiques que tractaven amb més freqüència els manuals d'ensenyament secundari i de batxillerat.

Amb *Historia y memoria escolar*, l'historiador contemporani valencià Rafael Valls ha esbrinat -amb una acurada recerca d'àmbit peninsular pel que fa al buidatge dels manuals d'ensenyament mitjà i de l'ESO- quin és el vincle entre 'història' i subjecte en l'ensenyament mitjà (i superior).

L'objecte d'estudi de la recerca apuntada ha estat estudiar com hi han estat tractats la II República espanyola, la Guerra d'Espanya, el franquisme i la reforma política. L'abast temporal ha estat concebut de manera progressiva (1939-2003), és a dir, l'autor ha estudiat la socialització d'aquests fets d'ençà de la constitució de l'estat francofalangista fins a l'aplicació de la Llei Orgànica de Segon Ensenyament (LOGSE) a través de trenta-nou manuals de diverses editorials: confessionals i laiques. Finalment,

l'assaig compta amb l'estudi d'una enquesta que Valls ha passat a alumnes i a professors de batxilerat i d'Universitat amb l'objecte de creuar les respostes i apreciacions sobre la metodologia, períodes més aprofundits i tractament dels períodes esmentats: èmfasi en qüestions sociopolítiques, culturals i econòmiques i recurs a formes explicatives a partir de dades iconogràfiques.

Així, el model de recerca de Valls -que pot ser complementat amb la realització d'estudis locals- palesa dos aspectes a destacar: la connotació política dels períodes citats i dels problemes vigents (model de ciutadania) que existeixen a l'hora de tractar determinats aspectes derivats del periode 1931-1939-1978.

Pel que fa a la connotació política. Del tractament dels textos, editorials i autors dels manuals de referència (vegeu el denominat 'gir' metodològic comprensiu més que no pas valoratiu de Vicens Vives i Santiago Sobrequés: 1954 [1957]) es constata una relació significativa entre el cicle polític dominant i la ideologia transmesa en les obres a l'hora de tractar, per exemple, l'antinòmia entre República i franquisme. És a dir, la deslegitimació republicana es defineix en proporció directa a les etapes del règim dictatorial i se'n matisen aspectes interns a partir de la "liberalització" de l'estat espanyol d'ença de 1959. Aquesta característica, en qualsevol cas, s'explicaria per les necessitats de la dictadura a cercar una obertura internacional d'ençà de 1953 (amb els EUA).

Aquest tipus de connotació, però, és pròpia de qualsevol historiografia i el tractament del cicle històric esmentat també és tractat amb peculiarietats ideològiques dins el procés de reforma política i de *pacte* institucional d'ençà de 1975. L'estat monàrquic, segons que es desprèn de les reflexions de Rafael Valls, modula fets i conjuntures, obviant aspectes conflictius (el caràcter de l'amnistia) i centralitzant, en canvi, el tractament de l'etapa republicana i de l'exili consegüent segons l'estratègia de l'oblit, que és determinant a l'hora de tractar la segona aportació que tot seguit destaquem d'aquest investigador, que ha destacat per els sevs recerques sobre les vinculacions internacionals de la dictadura primoriverista amb el feixisme italià.

Els problemes vigents derivats de l'enfocament de fets no situats estrictament en el republicanisme, sinó que són propis del franquisme i del procés reformista, plantegen noves metodologies i, en conseqüència, palesen el nivell d'implicació del sistema educatiu a fi de construir un hipotètic model de ciutadania.

Pel que fa a les noves metodologies explicatives i expositives, Valls destaca -en el context de renovació dels procediments "tècnics" i explicatius historiogràfics- que els manuals d'història contemporània apliquen progressivament didàctiques derivades dels recursos icònics (cartellisme, fotografies, il·lustracions) (pp. 114-117), de l'estudi de la cultura material coetània, de les històries de vida (familiars), de la microhistòria, de la història local. L'aportació bàsica d'aquests noves tècniques, que potser caldria no qualificar com a 'postmodernes' (p. 160), ha estat aprofundir en el coneixement del context històric i en l'anàlisi de la vida quotidiana. Aquests extrems permeten d'articular, juntament amb les explicacions politològiques, ideològiques i culturals,

una història sociològica (susceptible d'apuntar hipòtesis causals), i no tant descriptiva i centrada en superficials visions de conjunt.

Amb tot, els enfocaments disciplinars innovadors remeten a la capacitat de socialització. Aquesta qüestió es fonamental a l'hora de constatar la reproducció, o no, d'actituds i pràctiques cívicopolítiques dins la població dels estudiants. En aquest sentit, la hipòtesi per la qual es decanta Valls mostra en sintonia amb els objectius polítics determinats en el pla polític postfranquista: filtrar la memòria, construir la modalitat de l'oblit: "[el model hegemònic] *consitiria en suministrar a los alumnos aquella versión o interpretación histórica que se considerase "adecuada" en cada momento, sea desde una valoración política sea desde su acreditación científica. En este enfoque se concede escasa importancia a los métodos y técnicas historiográficas y a la ejecución de los alumnos en los métodos de investigación. Se pretende privilegiar la generación de una identidad colectiva entre el alumnado y el fortalecimiento de la cohesión social"* (p.16). Per la qual cosa no haria d'estranyar que manuals pertanyents a editorials alternatives com Akal no tinguin un suport majoritari en els centres educatius. I aquest aspecte és més destacat quan en teoria la conjutntura política estatal espanyola concordava amb un primer govern autodefinit com a socialista (pp. 28-29). La consideració de l'autor, doncs, és adient atès el percentatge significatiu d'alumnat (de secundària i àdhuc universitari) que desconeix (o ha *après* a oblidar) fets o cicles de la immediata contemporaneïtat. El que vol assenyalar Rafael Valls és que el model epistèmic que subjau a la majoria de manuals pedagògics comporta socialitzar un tipus determinat de futur ciutadà: aquell que reïx a l'addaptació a les *circumstàncies*. L'acriticisme, doncs, continua excel·lint en la relació ensenyament-aprenentatge, tot i el binomi 'coneixement i interès' aconduït en cada context viscut.

L'anàlisi de les dades de la rigorosa investigació apuntada duu a plantejar interrogants que han esdevingut reiteratius: quin grau de coneixement (i de reflexió) assumit existeix entre la població escolaritzada de la història nacional? I, en aquest sentit, quins són els condiconants externs que fan que el cicle republicà-repressiu-franquista sigui hores d'ara si no el gran desconegut, sí el que compta amb un gradient de *desmemòria* més alt? En aquest sentit, el fil ideològicopolític de les politiques de la memòria tindria alguna cosa a dir-hi, perquè allò que al capdavall explicita la recerca de Rafael Valls, i com aquest autor introdueix en la part final de l'obra (pp.151-160), és *com* es gestiona (amb quins criteris: si metodològics o polítics)[1] la identitat col·lectiva a través de la pròpia representació delpassat que no deixa de ser present.

L'escepticisme a què arriba l'autor de la investigació comentada (es guanya en formalització del text, però no en l'aprofundiment del coneixment crític dels fets socials) està plenament justificat.

Referències

[1] Per aquest aspecte és essencial: J. Sisinio Pérez Garzón et *alia*: *La gestión d ela memòria.La historia de España al servicio del poder*, Crítica, Barcelona, 2000.

Xavier Ferré Trill, professor lector del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

M. Isabel Miró Montoliu, professora titular del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2010. Pag. 99-100
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Aubert, A.; Flecha, A.; Garcia, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia, pp.: 255.

La necesidad de basar las teorías educativas en autores y autoras de referencia en la comunidad científica internacional y en investigaciones de relevancia se hace cada vez más necesario si queremos superar la actual situación de fracaso escolar que viven nuestros centros educativos en nuestro país. Tal como plantean las autoras y autor, es necesario acabar con el fundamentalismo o actitud de resistencia ante nuevas explicaciones que permiten entender mejor cómo se aprende en cada momento.

Los resultados de los dos últimos informes PISA (2009 y 2006) nos han alertado de la grave situación educativa en la que nos encontramos. Aquel alumnado más perjudicado es el que más riesgo tiene de sufrir exclusión social: minorías étnicas, inmigrantes, con ingresos socioeconómicos bajos o con familias sin estudios académicos entre otros. Países como Finlandia, que ha obtenido las mejores puntuaciones en estas dos últimas evaluaciones, muestra como sí es posible conseguir el éxito educativo de todo el alumnado.

Siguiendo esta línea, el libro que presentamos, está basado en la investigación dirigida por el autor y autoras del libro. La mayor investigación sobre educación escolar y de mayor rango que se ha realizado hasta ahora en los programas marco de investigación de la Unión Europea: *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education.*

La propuesta de aprendizaje dialógico desarrollada en dos grandes partes del libro nos ofrece un exhaustivo análisis de los autores/as y teorías que fundamentan la concepción de aprendizaje dialógico y los siete principios en los que se basa éste (diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias).

El mismo empeño que se muestra en analizar las teorías de los autores más relevantes en ciencias sociales con aportaciones al aprendizaje dialógico, también se muestra para desmentir interpretaciones sin base científica de autores de la relevancia de Vygotsky. Un autor que ha sido utilizado para justificar las prácticas de adaptación a la diversidad, cuando, tal y como se muestra en el libro, en ninguna de

las obras del autor se hace referencia a la idea que para mejorar el aprendizaje de niños y niñas lo mejor sea adaptar. Todo lo contrario su propuesta parte en todos los casos de la transformación del entorno de esos niños y niñas para conseguir unos resultados exitosos.

La rigurosidad con la que se muestra el análisis de los diferentes autores y los ejemplos prácticos con los que se relaciona la teoría, junto con una gran dosis de ilusión, nos ofrece una ocasión única para conseguir una educación que sí sea capaz de dar respuesta a los retos que plantea la sociedad informacional y no excluya a ningún colectivo.

Noemí Martín Casabona, professora del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

Investigacions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2010. Pag. 103-106
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Investigación: la Mejora de la Convivencia y el Aprendizaje en los Centros Educativos de Primaria y Secundaria con Alumnado Inmigrante

Entidad que Financia: Plan Nacional de Investigación I+D. Ministerio de Ciencia e Innovación.

Duración: 2009-2011 (3 años)Resumen

Estudios e informes nacionales e internacionales indican que en aquellos centros con un número elevado de alumnado inmigrante sufren un mayor fracaso escolar y en muchos casos se detectan problemas de convivencia respecto otros centros educativos sin alumnado inmigrante. Por ejemplo, en los últimos datos de los diferentes informes PISA muestran el hecho que el alumnado inmigrante (nacido fuera del país de origen y de padres inmigrantes) tiene un mayor índice de fracaso escolar que el alumnado autóctono. Los resultados del informe PISA 2000 (OECD 2002) mostraban como mientras que el 89% del alumnado autóctono de entre 20 y 24 años había completado la educación secundaria superior (el equivalente al bachillerato en España), tan sólo el 19% del alumnado inmigrante lo había conseguido. Resultados del PISA 2003 (OECD 2006:30), reflejaban la continuidad de esta desigualdad, en los países incluidos, la diferencia existente entre los resultados del alumnado inmigrante y el autóctono era de más de 62 puntos, y en algunos países superaba los 109 puntos. Las dificultades identificadas en el estudio sobre el porqué existe este fracaso en el alumnado inmigrante se resumían en: el hecho de tener que afrontar el aprendizaje de una nueva lengua, el reajustamiento a una nueva cultura y situación social y la aclimatación a un sistema educativo desconocido. Los datos del reciente PISA 2006 (OCDE 2007: 175) nos sigue mostrando la existencia de esta desigualdad. El alumnado inmigrante tiene una media de 58 puntos menos en los resultados que el alumnado autóctono. Una diferencia bastante grande, teniendo en cuenta que la media de diferencia entre un año escolar y otro es de 38 puntos.

En datos españoles, encontramos que el 7% del alumnado matriculado en los centros españoles son de nacimiento extranjero, de estos, la puntuación de es 55 puntos

inferior a la del alumnado autóctono. La diferencia se ha mantenido en todas las comunidades autónomas, siendo en el caso de algunas de ellas incluso mayor a 70 puntos (MEC 2007a: 80-82).

Partiendo de estos resultados y con el objetivo de transformar la situación, el presente proyecto va a analizar qué elementos o prácticas educativas incrementan el fracaso escolar y los problemas de convivencia en los centros educativos de primaria y secundaria obligatoria y cuáles están favoreciendo el éxito educativo y la mejora de la convivencia en centros con un elevado número de alumnado inmigrante.

Para ello, los dos objetivos principales que se ha planteado la investigación han sido:

a. Analizar los enfoques teóricos que han guiado las prácticas educativas en centros de primaria y secundaria obligatoria con alumnado inmigrante a nivel internacional y nacional.

b. Analizar prácticas educativas que se están llevando a cabo en centros educativos de primaria y secundaria obligatoria con un elevado número de alumnado inmigrante.

El equipo de investigación dirigido desde la Universitat Rovira i Virgili, cuenta con profesorado de cinco universidades diferente: Universidad de Barcelona, Centro Universitario La Salle – adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Valladolid, Universidad de Vigo y la Universidad de Zaragoza,

La metodología utilizada en el desarrollo del proyecto es la metodología comunicativa[1], la cual está siendo utilizada en los últimos años en diferentes proyectos del Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea[2] y del Plan Nacional I+D+I[3], relacionados con las desigualdades sociales y con grupos minoritarios.

Este enfoque se basa en contribuciones de los autores de mayor relevancia en la actual comunidad científica internacional, y sitúa a las personas investigadoras y las investigadas en un plano igualitario, eliminando el desnivel epistemológico en la investigación social. Este hecho explica la idoneidad del enfoque para identificar las necesidades reales de las propias personas investigadas y contribuir a la superación de las situaciones de desigualdad en las que se encuentran.

El presente proyecto, partiendo de la situación de desigualdad a nivel educativo en la que se encuentra el colectivo de alumnado inmigrante, el hecho de incorporar sus voces en el proceso de investigación en un plano de igualdad, contribuirá a enriquecer los resultados extraídos y por lo tanto a aportar propuestas de utilidad social y educativa.

En la investigación de han seleccionado diferentes centros de primaria y secundaria para la recogida de información, sumando un total de **5 centros educativos de primaria** y **5 institutos de educación secundaria obligatoria** de cuatro

comunidades autónomas diferentes: Galicia, País Vasco, Aragón y Cataluña, donde se ha llevado a cabo el trabajo de campo enmarcado en la metodología comunicativa:

Comunidad Autónoma	**Centros Educativos**	**Entrevistas en profundidad** (profesorado)	**Entrevistas en profundidad** (familiares)	**Relatos comunicativos de vida cotidiana** (alumnado)	**Grupos de discusión comunicativos** (alumnado)
Galicia	Instituto 1	2	2	2	1
	Escuela 1	2	2	2	1
País Vasco	Instituto 1	2	2	2	1
	Escuela 1	2	2	2	1
Aragón	Instituto 1	2	2	2	1
	Escuela 1	2	2	2	1
Cataluña	Instituto 1	2	2	2	1
	Instituto 2	2	2	2	1
	Escuela 1	2	2	2	1
	Escuela 2	2	2	2	1
TOTAL		20	20	20	10

Quadro resumen del trabajo de campo

A partir de los resultados obtenidos en el proyecto, se pretende encontrar propuestas educativas que contribuyan a la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia del alumnado inmigrante. Una problemática que no sólo afecta a los centros educativos de nuestro país sino que está afectando a nivel internacional

Para más información: http://pedagogia.fcep.urv.cat/convivenciayaprendizaje/

Notas

[1] Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; Flecha, R. (2006) *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.

[2] INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. *INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme. (2006- 2011);* WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case. *RTD. FP5. DG XII. Improving the Socio-economic Knowledge Base. (2001-2004).*

[3] Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género y la convivencia entre culturas. Plan Nacional I+D+I. Programa Nacional de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. 2004-2007; Lectura Dialógica e Igualdad de Género en las interacciones del aula. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. 2003-2005.

Referencias

MEC (2007a) *PISA 2006. Informe Español.* MEC. Secretaría General Técnica.

OECD (2002) *Knowledge and skills for life. First Results from the OECD Programme for Internacional Students Assessment (PISA) 2000.* OECD.

OECD (2006) *Where immigrant students succeed – A Comparative review of performance and engagement in PISA 2003.* OECD.

OECD (2007) OCDE. (2007): PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006. Consultado en : http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf

Investigadora Principal

Dra. Carme Garcia Yeste, profesora lectora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili.

Miembros

Dra. Maite Arandia Loroño, profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco.

Dra. Carmen Elboj Saso, profesora contratada doctor en el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza.

Francisco Javier Gracia Sancho, profesor asociado del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili.

Dra. Montserrat Guasch Garcia, profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

Dra. Rosa Larena Fernández, profesora ayudante doctor, del Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Valladolid.

Dr. Alejandro Martínez González, profesor titular del Departamento de Educación Social del Centro Universitario La Salle – adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid.

Dra. Madria Padrós i Cuixart, profesora colaboradora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Dra. **Carmen Pereira Domínguez**, profesora titular del Departamento de Análisis e intervención Psicoeducativa de la Universidad de Vigo.

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2010. Pag. 107-110
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Investigació: L'atenció A L'alumnat Amb Discapacitat a la URV. Una Guia Docent

Entitat que Financia: Rectorat De La Universitat Rovira i Virgili

Duració: 2010-2011 (2 Anys)

En els moments actuals, l'accés i la integració de les persones amb discapacitat als estudis universitaris es pot considerar com un fenomen en ple procés d'expansió. A principis dels anys noranta la presència d'estudiants amb discapacitat als campus universitaris era un fet anecdòtic i avui en dia és ja una sòlida realitat. El reconeixement social dels principis d'igualtat d'oportunitats, normalització, i els canvis realitzats també a nivell legislatiu amb la creació de normatives sobre l'educació de les persones amb discapacitat, ha contribuït a aquest increment.

La nostra universitat contempla l'atenció de qualitat a l'alumnat universitari en els seus estatuts. A l'article 152es llegeix: "Són drets dels estudiants de la Universitat Rovira i Virgili, ..., disposar, en el cas dels estudiants amb discapacitats, de les condicions adequades i el suport material i humà necessari per poder seguir els seus estudis amb plena normalitat i aprofitament", i a la disposició addicional vuitena: "La universitat ha de tenir en compte les disposicions de la Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'integració social de les persones amb discapacitats, i la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, i les altres normes que siguin aplicables, pel que fa a la integració d'estudiants amb discapacitats en l'ensenyament universitari, així com en els processos de selecció a la Universitat".

L'augment del nombre d'estudiants amb discapacitat matriculats a la universitat, en moltes ocasions, no va lligat a la preparació del sistema universitari per poder oferir a tots els seus alumnes, tinguin necessitats educatives ordinàries o més específiques, una educació de qualitat. És per això, que un repte important per les universitats és adoptar mesures, recursos, serveis i accions específiques que atenguin a la diversitat de les seves aules vetllant pel compliment del dret de les persones amb discapacitat a la igualtat d'oportunitats en els estudis universitaris.

Actualment, algunes de les mesures principals que es porten a terme a les universitats espanyoles per atendre a l'alumnat amb discapacitat són: la creació des

serveis d'acollida i atenció, detecció i supressió de barreres arquitectòniques, sensibilització i formació del personal docent, PAS i alumnat, provisió de recursos i materials específics, adaptacions metodològiques i curriculars i promoció socio-cultural i laboral d'aquest alumnat.

D'entre totes les mesures, nosaltres considerem que el paper del professor és una peça clau per arribar a aconseguir la plena inclusió dels estudiants amb discapacitat a l'entorn universitari. La utilització de metodologies adequades i el compromís i la sensibilització del professorat són elements imprescindibles.

L'objectiu de la nostra investigació és analitzar i valorar les percepcions, creences, necessitats i/o dificultats que manifesten els nostres professors envers a aconseguir una docència de qualitat per a aquest l'alumnat amb discapacitat i també recollir les opinions dels propis alumnes amb discapacitat cara a aconseguir la mateixa finalitat. L'objectiu final seria elaborar una guia docent que serveixi com a eina útil de formació i alhora de sensibilització al professorat de la URV.

Com a objectius específics ens hem marcat els següents:

a) Conèixer les necessitats en que s'ha trobat l'alumnat amb discapacitat per poder realitzar els seus estudis sense cap impediment derivat de la seva discapacitat.

b) Conèixer quines informacions necessita el professor que per primer cop té a un o una alumne amb discapacitat a la seva assignatura per poder atendre'l eficaçment.

c) Detectar quins coneixements i estratègies els professors amb experiència en la docència d'un alumne amb discapacitat els hi ha estat més útils.

d) Elaborar una guia docent perquè serveixi a qualsevol professor per atendre adequadament a un alumne/a amb discapacitat sigui aquesta:

   - Física/motriu
   - Visual
   - Auditiva
   - Mental
   - Trastorns d'aprenentatge

La metodologia que hem escollit per la nostra investigació és quantitativa i qualitativa, amb la utilització de qüestionaris, entrevistes i anàlisi de contingut de documentació relativa a aquesta temàtica.

S'elaborarà un qüestionari per detectar les dificultats dels estudiants amb discapacitat a l'aula, i un altre qüestionari destinat als docents (que tenen, han tingut o podent tenir a la seva aula alumnat amb discapacitat) per detectar les dificultats que manifesten a l'hora d'atendre a aquests alumnat.

A partir d'aquest primer contacte, s'elaborarà les pautes per una entrevista semiestructurada per poder recollir amb més aprofundiment, aquells aspectes que tant els estudiants amb discapacitat, com els docents manifestin com a més importants i rellevants.

Se seguirà un disseny d'investigació no experimental i descriptiu que pretén descriure una situació concreta, sense plantejaments de causa-efecte.

L'anàlisi i resultats quantitatius i qualitatius dels qüestionaris i de les entrevistes a alumnat i professorat, juntament amb la revisió de documentació (diferents guies editades per altres universitats) ens servirà per elaborar una guia dirigida als docents universitaris amb la finalitat de donar suport, informar i orientar-los en com atendre a la diversitat de les seves aules perquè tots els estudiants puguin participar en igualtat d'oportunitats.

La mostra escollida per aquesta investigació el conformen quatre grups:

1. La totalitat d'alumnat amb discapacitat matriculats a la URV
2. La totalitat de professorat que tenen actualment alumnat amb discapacitat a les seves aules.
3. La totalitat de professorat que han tingut amb experiència en la docència d'alumnat amb discapacitat.
4. Mostra de professorat que pot tenir a les seves aules alumnat amb discapacitat.

Bibliografia

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Ed. Narcea

Alcantud Marín, F. (Edit) (1997): *Universidad y Diversidad*. Valencia: Universitat de València. Estudi General – Horizon.

Alcantud, F.; Ávila V.; Asensi, MªC. (2000). *La integración de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores.* Valencia: Ed. Universitat de València Estudi General.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga:Ed. Aljibe

Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martín, A. (2002): *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria.* Málaga: Aljibe.

Consell Interuniversitari De Catalunya**.** *Recomanacions per a la integració de persones discapacitades a les Universitats Catalanes.* Consell Interuniversitari de Catalunya. Oficina de Preinscripció Universitària. Generalitat de Catalunya.

Laborda Molla, C. (2005): *Docència Universitària i necessitats especials.* Edita Fundació Autònoma Solidària. Programa per a la Integració dels Universitaris Amb Necessitats Especials (PIUNE). Universitat Autònoma de Barcelona.

Molina, C. y González-Badía, J. (2006): *Universidad y Discapacidad: guía de recursos.* Madrid: Ediciones Cinca, Telefónica, CERMI.

Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ed. Aljibe.

Hegarty, S.; Hodgson A.; Clumiees-Ross, L. (1988). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Ed. Morata

Stainbck, S.; Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Ed. Narcea

Vives Garcia, M. (2007): La inclusió dels estudiants amb discapacitat als estudis superiors. Anàlisi i valoració del suport educatiu a l'alumnat amb discapacitat a la Universitat Rovira i Virgili. http://www.tdx.cat/TDX-0212108-141346

VV.AA. (2006): *Libro Blanco para el Diseño para todos en la Universidad.* Madrid: Edita: IMSERSO, Fundación ONCE i Coordinadora del Diseño para todas las personas en España.

Investigadors

Gabriel Comes Nolla, profesor titular d'universitat del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

Maria Vives Garcia, professora ajudant del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

Belén Parera Pozuelo, professora associada del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

Gemma Vedriel Sánchez, professora associada del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

Llista d'avaluadors/es dels articles durant el 2010

Dr. Carmel Borg. Department of Education Studies. Faculty of Education. Malta University

Dra. Mar Camacho Martí. Professora del Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili.

Dra. Elena Cano García. Professora titular del Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.

Dra. Carme Garcia Yeste. Professora lectora del Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili.

Dr. Francesc Imbernon Muñoz. Catedràtic del Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.

Dr. Luís Marqués Molías. Professor del Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili.

Dra. Janaina Oliveira. Professora lectora del Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili.

Dr. Ricardo Orozco Díaz. Professor de la Universidad Central de las Villas (Santa Clara, Cuba)

Dra. Núria Rajadell Puiggrós. Professora titular del Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona

Dra. Joana Mª Tierno García. Professora del Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili.

Dra. MªLuisa Zagalaz Sánchez. Catedrática del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Jaén

Normas de publicación de los artículos

Los artículos deben seguir los criterios estilísticos establecidos por la APA (5ª edición).

El idioma a utilizar para los artículos podrá ser cualquiera de las lenguas comunitarias de la Unión Europea.

Los artículos deberán tener entre 6.000 y 8.000 palabras incluyendo las referencias, tablas o gráficos.

En la primera página debe aparecer el título del artículo, el nombre(s) de los/as autor/a(s) y el nombre del departamento y la universidad o institución donde.

Cada artículo debe tener un resumen de cómo máximo 200 palabras y las palabras clave del artículo, que deberá estar escrito en la lengua vehicular del artículo y su traducción al inglés. En el caso que el artículo esté redactado en inglés el abstract debe estar traducido al castellano o catalán.

Al final de artículo debe incluirse un breve resumen del currículum del/a(s) autor/a(s), con la dirección postal y electrónica de contacto.

El manuscrito debe enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: sdpeda@urv.cat

Poniendo en el asunto: propuesta de artículo para la Revista Universitas Tarraconensis. Deben enviarse dos versiones de los artículos, una debe ser el texto completo tal y como establecen las instrucciones y otro donde no aparezcan ni se haga referencia al nombre los/as autores/as. Debe nombrarse al archivo anónimo: articuloevaluacion.

Una vez recibido el artículo, se informará vía e-mail al autor/es o autora/s sobre la recepción del mismo y del inicio de la fase de evaluación.

Tipos de letra y márgenes

Los artículos se enviarán en fuente Arial 10 puntos, alineación justificada, no se usará sangría al inicio de cada párrafo. Los márgenes del documento serán:

- Izquierdo: 2,5cm
- Derecho: 2,5cm
- Arriba y Abajo: 2,5cm
- Encabezamiento: 1,25cm
- Pie de página: 1,25cm

Todo el artículo (incluidas notas, bibliografía, tablas u otros) debe estar a espacio simple y con las páginas numeradas.

Estilo de los encabezamientos

Los encabezamientos del manuscrito se ajustarán a los cinco niveles establecidos por la APA, que son los siguientes:

ENCABEZAMIENTO CENTRADO MAYÚSCULAS (nivel 5)

Encabezamiento Centrado, con Mayúsculas y Minúsculas (nivel 1)

Encabezamiento Centrado, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 2)

Encabezamiento al lado Sangrado a la Izquierda, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 3)

Encabezado con tabulación, con itálicas, minúsculas, finalizado con un punto. (nivel 4)

Citas dentro del texto

Las citas literales de otras fuentes tendrán que seguir uno de los siguientes formatos, según corresponda en el texto:

Cita 1:

"Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella".(Freire, 2001, p. 43).

Cita 2:

Freire (2001) dice lo siguiente:

> "Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella"(p. 43).

Si se utilizan fotos, esquemas, tablas u otros elementos gráficos, debe asegurarse su calidad y se incluirán en el mismo texto en forma centrada y sin texto en sus laterales. Su anchura máxima no sobrepasará los 12 cm. y la altura no sobrepasará los 19 cm.

Los copyrights

Todas las fuentes documentales que se utilicen en la redacción del manuscrito tendrán que tener el correspondiente permiso para su reproducción por medio impreso. El autor o autora se compromete a buscar y presentar los permisos de las

imágenes, los documentos de audio, y cualquier otro medio utilizado, que no sea original.

Las referencias

Para citar las referencias, se tendrían que utilizar los siguientes modelos:

Libros

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido, Madrid: siglo XXI.

Capítulos de libro

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), Multicultural education: issues and perspectives (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Artículos en revistas

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. Revista de Educación, 1, 251-264.

Recursos electrónicos

Según caso escoger de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Proceso de evaluación

Todos los artículos de esta revista pasan un riguroso proceso de evaluación ciega por pares.

Una vez se haya recibido el artículo, cumpliendo las normas establecidas, se enviará a dos evaluadores/as de reconocido prestigio en el ámbito que elaborarán un breve informe sobre el artículo proponiendo su publicación o no y en qué condiciones.

Una vez pasado el período de evaluación (aproximadamente 3 meses) el/la autor/a(s) recibirá la notificación sobre la aceptación (sin cambios o sujeta a cambios) o no aceptación de su artículo.

Normes de publicació dels articles

Els articles cal que segueixin els criteris estilístics establerts per l'APA (5ena edició)

La llengua a usar per als articles podrà ser qualsevol dels idiomes pertanyents a la Unió Europea.

Els articles hauran de tenir entre 6.000 i 8.000 paraules incloses les referències, taules o gràfics.

A la primera plana hi ha d'aparèixer el títol de l'article, el nom (s) dels autors/es i el nom del departament i la universitat o institució de treball.

Cada article ha de tenir un resum -amb la llengua vehicular del text redactat i amb una versió a l'anglès- d'un màxim de 200 paraules amb els seus corresponents mots clau. En cas que l'article estigui redactat en anglès l'abstract ha d'estar traduit al castellà o català.

A la fi de l'article ha d'incloure's un breu resum del currículum de l'autor(s)/a(es), amb l'adreça postal i electrònica de contacte.

El manuscrit ha de trametre's mitjançant adreça electrònica a: sdpeda@urv.cat

En l'enviament cal posar: proposta d'article per a la Revista Universitas Tarraconensis. Cal trametre'n deus versions: el primer lliurament ha de ser el text complet, mentre que a la segona tramesa no ha de constar l'autoria del redactors. Aquest darrer model ha de dur el nom del fitxer: article-avaluació.

Un cop rebut l'article, hom assabentarà els autors de la seva recepció per mitjà de correu electrònic i del començament de la fase avaluatòria.

Tipus de lletra i de marges

Els articles s'enviaran amb tipus de lletra Arial 10 punts, alineació justificada. No s'hi emprarà el sagnat al començament de cada paràgraf. Els marges del document seran:

- Esquerre: 2,5cm
- Dret: 2,5cm
- Superior i inferior: 2,5cm
- Encapçalament: 1,25cm
- Peu de pàgina: 1,25cm

Tot l'article (incloses notes, bibliografia, taules o d'altres elements auxiliars) ha de ser escrit a espai simple i amb les planes numerades.

Estil dels encapçalaments

Els encapçalaments del manuscrit s'ajustaran als cinc nivells establerts per l'APA:

ENCAPÇALAMENT CENTRAT MAJÚSCULES (nivell 5)

Encapçalament centrat, amb Majúscules i Minúscules (nivell 1)

Encapçalament Centrat, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 2)

Encapçalament al costat, sagnat a l'esquerra, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 3)

Encapçalament tabulat, amb itàliques, minúscules, finalitzat amb un punt. (nivell 4)

Citacions al text

Les citacions literals d'altres fonts hauran de seguir un dels formats següents, segons que correspongui en el text:

Citació número u (1):

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no és possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (Freire, 2001, p. 43).

Citació número 2:

Freire (2001) diu el següent:

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no es possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (p. 43).

Si s'utilitzen fotografies, esquemes, taules o d'altres elements gràfics, cal assegurar-ne la qualitat i s'inclouran al text centrats i sense text laterals. L'amplària màxima no ultrapassarà els 12 cm. i l'alçada no en depassarà els 19.

Els copyrights

Totes les fonts documentals que s'emprin en la redacció del manuscrit hauran de tenir el permís corresponent per a la seva reproducció per mitjà imprès. L'autor o

autora es compromet a cercar i presentar els permisos de les imatges, els documents d'àudio, i de qualsevol altre mitjà utilitzat, cas que no sigui original.

Les referències

Per a esmentar les referències caldria emprar els models:

Llibres

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: siglo XXI.

Capítols de llibre

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Articles en revistes

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.

Recursos electrònics

Segons el cas escollir de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Procés d'avaluació

Tots els articles d'aquesta revista passen un rigorós procés d'avaluació cega per parells.

Un cop hom hagi rebut l'article -tot acomplint les normes establertes- es trametrà a dos avaluadors/es de reconegut prestigi en l'àmbit escaient, els quals elaboraran un breu informe sobre l'article tot proposant la seva publicació o no, i en quines condicions.

Un cop passat el període d'avaluació (aproximadament 3 mesos) l'/autor/a(es) rebrà la notificació sobre l'acceptació (sense canvis o subjecta a canvis) o no acceptació de l'article.

Boletín de suscripción

Envie aquest Boletín con el resguardo de la transferencia bancaria o el cheque nominativo a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

También puede llamar al teléfono 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Deseo suscribirme a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia por el periodo de un año y renovaciones hasta nuevo aviso.

Deseo suscripción año.....

Deseo recibir los números atrasados.....

Si desea factura, adjunte los seguientes datos:

* Número de NIF.
* Nombre completo del Centro
* Persona de Contacto (para a centros)
* Dirección Postal

Código Postal..... Ciudad..... País.....

Teléfono o teléfonos de contacto.....

Fax.....

Correo electrónico.....

Formas de Pago

1ª Domicialiación bancaria. Indique

Entidad..... Oficina..... DC.....

Nº Cuenta.....

2º Cheque nominativo a nombre de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Cheque talón nº.....

3º.- Transferencia a (preguntar al Departamento).

Precio de la suscripción 12 euros.

Un sólo número 6 euros.

Existe la posibilidad de gestionar el intercambio de revistas, solicitándolo al comité de redacción.

Butlletí de subscripció

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envïi aquest Bolletí amb el resguard de la transferència bancària o el xec nominatiu a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

També pot trucar al telèfon 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Dessitjo subscriurem a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia pel període d'un any i renovacions fins a nou avís.

Dessitjo subscripció any.....

Dessijo rebre els números atrassats.....

Si dessitja factura, adjunti les següents dades:

* Número de NIF:

* Nom complet del Centre

* Persona de Contacte (per a centres)

* Direcció Postal

Còdi Postal..... Ciutat..... País.....

Telèfon o telèfons de contacte.....

Fax.....

Correu electrònic.....

Formes de Pagament

1ª Domicialiació bancària. Indiqui

Entitat..... Oficina..... DC.....

Nº Compte.....

2º Xec nominatiu a nom de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Xec taló nº.....

3º.- Transferència a (pregunti al Departament).

Preu de la subscripció 12 euros.

Un sol número 6 euros.

Existeix la possibilitat de gestionar l' intercanvi de revistes, sol·licitant-ho al comité de redacció.